Józef Gołąbek.

Wakacje i polonistyka.

Zwykle dzieje się w ten sposób, że w ostatnim dniu lekcyj w szkole rozchodzą się nauczyciele i uczniowie z zamiarem, aby udać się na zasłużony odpoczynek i zapomnieć na dwa miesiące o szkole. Jest to zresztą całkiem naturalne, jeśli się weźmie pod uwagę, że szkoła w wysokim stopniu wyczerpuje. Nie praktykuje się, i całkiem słusznie, aby obarczać ucznia jakąkolwiek pracą wakacyjną; tego rodzaju dodatkowa gorliwość byłaby nie na miejscu.

Inna wszakże sprawa, że nauczyciel języka polskiego może, a nawet powinien zmierzać do tego, aby rezultat jego całorocznej pracy mógł być wyzyskany podczas wakacyj. W takim jednak wypadku jakikolwiek przymus lub pedantyczne wmawianie w uczniów konieczności wykonania pewnej pracy byłoby zgoła niewskazane, a nawet całkiem niepedagogiczne.

Pracę ucznia w okresie wakacyj wyobrażam sobie w bardzo prosty i miły sposób, a celem jej jest wykorzystanie doświadczeń wakacyjnych uczniów po powrocie ich do szkoły dla języka polskiego, przedewszystkiem dla ćwiczeń w mówieniu. Polonista w szkole powszechnej i gimnazjum powinien w ciągu całego roku szkolnego tak prowadzić swój przedmiot — na co nasz nowy Program kładzie silny nacisk — aby jego podstawą była „swojszczyzna", czyli prościej mówiąc, wiedza o kraju rodzinnym i ojczyźnie. Podstawa ta wydaje się nietylko bardzo słuszna i pożyteczna, ale nawet konieczna i niezmiernie kształcąca. Inna rzecz, że w ciągu roku szkolnego nie ma się możności pokazać całkowitego obrazu kraju polskiego z jego osobliwościami, gdyż szkoła jest przywiązana do jednego miejsca, wobec czego dla zobrazowania kraju musimy się posługiwać opisem albo ilustracją. Natomiast w okresie wakacyjnym młodzież przebywa w różnych stronach kraju i może naocznie poznać to, o czem się dowiadywała w szkole. Do „swojszczyzny" należy wśród innych krajoznawstwo i etnografja.

Nauczyciel, nie narzucając niczego uczniom, ani ich do niczego nie zobowiązując, może jednak zachęcić młodzież do tego, aby się zainteresowała tą okolicą, w której przebywa podczas wakacyj. Nie będzie przecież połączone ze specjalnym wysiłkiem, jeżeli uczeń zbada nazwę wsi lub miasta, pochodzenie tej nazwy, dzieje miejscowości, tryb życia mieszkańców, urządzenia, stosunki handlowe i komunikacyjne, wspomnienia historyczne lub zabytki, dzieje wybitniejszych jednostek, obrzędy tradycyjne, obyczaje i zwyczaje, pieśń i muzykę, malarstwo i budownictwo, podania i baśnie, strój i jego ozdoby, zdobnictwo wogóle, gwarę, jej właściwości

i jeszcze wiele innych szczegółów. Można jednak zrobić zastrzeżenie, iż tak wszechstronne poznawanie środowiska odznacza się zbyt wielkiem przeładowaniem. Zarzut taki byłby słuszny, gdyby się żądało dokładnej relacji, zasadniczo jednak chodzi tylko o to, by w uczniach obudzić zainteresowanie i pobudzić ku właściwemu celowi.

Ale badanie i poznawanie środowiska, w którem się uczeń obraca, nie może być czysto platoniczne. Bez trudu możemy zużytkować do naszych celów zamiłowanie młodzieży do kolekcjonerstwa i do fotografowania. Fotografje bardziej charakterystycznych krajobrazów, budynków, zabytków, ruin, typów ludowych i t. d., zbieranie rzadkich okazów roślin, wyszywanek lub wycinanek, wytworów ludowych (naczynia, narzędzia) albo wyrobów artystycznych — to wszystko może się przydać w szkole i znaleźć pomieszczenie w muzeum szkolnem, które powinno istnieć w każdej szkole, a na które wystarczy jedna szafa.

Jeżeli nauczyciel przeprowadzi próbę, przekona się, że po upływie kilku lat zainteresowanie ucznia krajem ojczystym wzrośnie w bardzo dużym stopniu. Nie należy jednak żądać za wiele, owszem, wystarczy zadowolić się choćby nikłemi rezultatami na początku tego rodzaju pracy.

Ale najważniejsze jest to, aby nauczyciel, obudziwszy zainteresowanie ucznia ku poznaniu kraju rodzinnego, nie zlekceważył tego zainteresowania, lecz, owszem, aby je odpowiednio ocenił i uszanował. To też z początkiem roku szkolnego pierwsze lekcje języka polskiego nie mogą być poświęcone np. nauce gramatyki lub ortografji, lecz pogawędkom na temat przeżyć uczniów w czasie wakacyj. Rozmowy tego rodzaju dostarczą sporo materjału do ćwiczeń w mówieniu, ćwiczeń słownikowych, a także wypracowań piśmiennych; łatwo też będzie można się przekonać, że tego rodzaju przejście z wakacyj do szkoły może być całkiem przyjemne i usunie przeskok między swobodą wakacyjną a przymusem szkolnym.

Widzimy z powyższych wywodów, że tak pojmowana praca wakacyjna polonisty nie znuży nikogo i nie przyniesie nikomu szkody. Wykonanie takiej pracy nie jest trudne, o czem wolno mi twierdzić na podstawie własnego doświadczenia. Uczniowie klasy pierwszej jednego z warszawskich gimnazjów, zainteresowawszy się sprawozdaniami kolegów z wakacyj i stwierdziwszy ich różnorodność, zaproponowali ułożenie księgi zbiorowej p. t. „Podróż po Polsce". Wydało mi się całkiem słuszne przyjąć tego rodzaju pożyteczną propozycję, a tylko dla złagodzenia patetycznego tytułu uważałem za właściwe dodać podtytuł: „Wrażenia wakacyjne uczniów klasy I-szej". Tak więc całkiem naturalnie rozpoczyna się interesująca i w pewien harmonijny system ujęta praca. Należało zatem ustalić pewną kolejność sprawozdań np. centrum Polski, jej Wschód lub Zachód, co zresztą jest obojętne. W naszej księdze zbiorowej na pierw-

szem miejscu figuruje Wilno. Dodać muszę nawiasem, że jeśli jest kilka wypracowań na jeden temat, to uczniowie sami wybierają sobie to wypracowanie, które się im wydaje najbardziej poprawne i najbardziej celowe; ono też jest zapisane przez autora wypracowania do wspomnianej księgi t. j. grubszego kajetu.

Księga znajduje się pod opieką jednego z uczniów i zawsze może być przedstawiona każdemu, kto się tem interesuje. W pracy uczniów nie było ani pośpiechu, ani przymusu, dlatego widoczne było zadowolenie podczas jej wykonywania.

Niema potrzeby rozwodzenia się zbyt długo nad pożytkiem wykonywania tego rodzaju pracy. Zapewne każdy następny rok przyniesie większe zainteresowanie, obudzi większy zapał, dostarczy więcej doświadczenia, zachęci do przeczytania tego lub owego, a co najważniejsze, ożywi naukę języka polskiego, gdy z klasy, z murów szkolnych przeniesie się choćby w drobnej mierze w świat, w rzeczywistość, w życie.

Stanisław Peliński.

U podstaw metodyki lektury.

II.

W dotychczasowych swych rozważaniach ustaliłem dwie tezy metodyczne lekturalne: pierwsza — przeżycie i przerabianie utworu, druga — przeżycie i zrozumienie autora przez uczniów. Pozostaje mi teraz zastanowić się nad sposobami, umożliwiającemi owo dwustronne przeżycie i interpretację lektury.

Już w powyższych tezach mieści się implicite trzecia jako oczywista: młodzież musi czytankę wzgl. utwór przeczytać w całości, aby móc się swem przeżyciem z nauczycielem podzielić. Dlatego musimy dać swym uczniom określony czas na pierwsze wchłanianie utworu, na przeżywanie go w spokoju, w swoistej, indywidualnej atmosferze; musimy pozwolić im na ułożenie się, uwarstwienie nawet podświadome tych własnych przeżyć, zanim je zaczniemy omawiać na lekcji i nakłaniać do ich wymiany.

Jak my sami, poloniści, tak i młodzież winna mieć całość ciągle na oku. Nie wolno nam bowiem żądać innego nastawienia wobec dzieła od młodzieży, niźli je do siebie stosujemy: inaczej utrudniamy uczniom zrozumienie utworu, każemy im się błąkać w labiryncie zagadnień, zjawisk i obrazów, które nam autor podsuwa i kreśli zgodnie ze swym planem kompozycji dzieła, opartej nadewszystko na momentach ciągłej i zacie-

kawiającej akcji lub nastroju, — a pomijamy strukturalność utworu, umożliwiającą przeżywanie oraz zrozumienie i dzieła i pisarza.

Wszelki więc rozbiór utworu literackiego musi się najpierw dokonywać w wielkich rysach i zarysach. Omówiwszy swe przeżycie i zrozumiawszy intencję i stanowisko autora, uczniowie przechodzą w analizie szczegółowej od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych. To znaczy: od problemu, najbardziej podniecającego psychikę uczniów, od ustalonych przez nich wyników przeprowadzonych dyskusyj wychodząc, próbują oni rozłożyć utwór na szereg obrazów czy części i poddać je analizie.

Okaże się wtedy, że rok rocznie inny będzie tryb naszego postępowania, bo zależeć on będzie od typów indywidualnych klasy. Być może, że raz rozbiór utworu zaczniemy od akcji, raz od postaci głównej czy nawet podrzędnej, innym razem od poglądów autora na świat czy też postaci, w utworze występujących, a dopiero na sam koniec momenty sytuacji, miejsca i czasu, momenty historyczne staną się finale analizy. I być też może, że wrażliwsza estetycznie klasa wysunie wpierw problem formy utworu, jego stylu i języka, zbadać zechce, na czem polega fascynujący czar obrazów Słowackiego czy Reymonta, a dopiero po zdaniu sobie z niego sprawy zapali się do momentów treści. Jakże się często zdarza przy czytaniu i omawianiu *Rękawiczki* Schillera — Mickiewicza (np. w kl. II gimn.), że obraz różnego zachowania się zwierząt i język je wyrażający wpierw atakuje psychikę młodzieży. Lub przy odczytywaniu *Hymnu o zachodzie słońca* Słowackiego nastrój estetyczny bierze górę nad przeżyciem treści!

Analiza utworu — sama przez się logiczna — nie może więc niweczyć momentów psychologicznych. Przeciwnie, musi być im podporządkowana w ten sposób, by każda część stanowiła dla siebie całość syntetyczną, żyjącą własnem, żywem sercem i mózgiem, własną treścią, a nie była cząstką trupią, która ma potem — gdzieś — kiedyś — złożyć się na żywą syntezę. Nigdzie może nie da się lepiej zastosować wezwania Mickiewicza o „prawdach żywych", jak przy interpretacji utworu literackiego, który choć jest częścią twórczości poety czy autora, jest zarazem sam dla siebie całością pełną i zaokrągloną.

Tak pojęty rozbiór opiera się na problemach zasadniczych, z których umożliwia się dopiero w pełni zrozumienie dzieła. Szukamy tych problemów wespół z uczniami pod kątem ukrytych czy ujawnionych w dyskusji tendencyj, ustalamy je w całej, im dostępnej rozciągłości, porównywamy je z faktycznym stanem rzeczy lub z postulatami możliwości ich urzeczywistnienia, wiążemy je z próbą wniknięcia w psychikę autora, pytamy nawet o reakcję społeczeństwa na dane dzieło (czemu zawdzięcza poczytność i sławę), analizujemy je pod kątem dzisiejszej i wczorajszej moralności czy opinji, pragniemy zrozumieć jego formę w związku nietylko z treścią, lecz i z kierunkiem estetycznym stylu danego środowiska i danego pisarza —

a wiążemy je zawsze z żywotnemi problemami współczesnego życia, współczesnych form ekspresji, współczesnych tendencyj i celów samej młodzieży.

Słowem, taka analiza nie wychodzi od wartości absolutnych, do których młodzież nie ma żadnego zaufania, lecz do tych wartości zmierza przez rozwój bezpośrednich współczesnych sił psychicznych młodzieży i pogłębianie aktualnych problemów, wyrastających z utworów i ich czytelników — a do tego potrzeba nietylko logiki, lecz i pełnego psychologicznego zrozumienia tendencyj, które kryje w sobie zarówno dzieło literackie, jak i młody czytelnik. Analiza taka — pozwolę ją sobie nazwać psychologiczno-socjologiczną — zakłada a limine, że gra w niej rolę nietylko sam utwór, lecz i jego czytelnik — i dopiero z tego stanowiska syntetycznego (utwór — czytelnik jako jedność i całość dla polonisty) możliwe jest pogłębienie naszego zadania dydaktyczno-wychowawczego.

Dotychczas polonista miał przed oczyma w interpretacji lektury jedynie utwór i jego autora, klasa była dlań materjałem mniej lub więcej obcym, w który należało wszczepić (zazwyczaj pamięciowo, najwyżej intelektualnie) materjał inny, t. zw. przerabiany, i wyobrażano sobie, że taka logiczno—mechaniczna operacja wytworzy nowy typ pokolenia. Dzisiaj polonista w zrozumieniu swego zadania pojmuje, że przystępując do analizy utworu, ma przedewszystkiem przed oczyma jego czytelników t. j. klasę, i dopiero ta nie mechaniczna, lecz organiczna całość, jaką jest czytelnik i utwór, umożliwi mu należyte i celowe pogłębienie czytanki, utworu i dzieła literackiego. Najważniejszem bowiem zadaniem polonisty przy tym sposobie interpretacji lektury jest dopomóc młodzieży stać się — sobą. Osiągnie to, jeśli będzie pamiętał, że dzieło literackie po wyjściu drukiem żyje życiem czytelnika, który je w sobie odtwarza, przetwarza i samoistnie przeżywa i rozwija. Tak pojęta analiza nie narzuca gotowych poglądów, nie każe ich umieszczać w zakamarkach pamięci pod poszczególnemi etykietami, lecz „sięgając do trzew i targając niemi", rozwija osobowość czytelnika-ucznia, wytwarza postawę obronną przeciw przemocy intelektualnej, dla której „iurare in verba magistri" — to „Roma locuta, causa finita"...

Nasuwa się ostatnie pytanie: jaka ma być technika wzgl. organizacja lektury, jeżeli założenia psychologiczno-socjologiczne uznajemy za istotnie wartościowe?

Zacytuję wpierw charakterystyczne twierdzenie Spenglera: „Zmęczony odkłada Europejczyk książkę ze swych rąk" — i dodam: dzisiaj w epoce radja i kina, rekordów sportowych i procesów sensacyjnych, bezrobocia i bezdomności. Czy ma on rację? A może ma słuszność Schönbrunn, gdy mówi, że dzisiaj Europejczyk jest tylko względem książki obojętny, bo go porywa wir życia, a zawód tak kleszczami dusi, że w czytaniu książki tkwi już pewna poza romantyzmu, którego zapiera się współczesna technokracja?

Tak jest czy owak, wskazówki socjologji i psychologji są i tym razem twórcze: jeżeli wiek XX jest wiekiem techniki, jeżeli technika wdarła się i do pedagogiki [1]), to i my, poloniści, przejść nad tem do porządku nie możemy. Musimy zastosować współczesną technikę do lektury, rozumiejąc, że stanowisko romantyczne wobec zjawisk literackich do współczesnej młodzieży nie przemówi. Zresztą i nastawienie romantyczne wyłoniło swoistą technikę rozbioru dzieła, — czyżbyśmy więc mieli uważać ją za tak wartościową, że ostać się ona winna jedynie w dziedzinie analizy literackiej?

Powiedzmy więc szczerze: utwór literacki nie budzi i nie zaspokaja dzisiaj jedynie potrzeb estetycznej rozkoszy — jak w epoce romantycznej i neoromantycznej — lecz czytelnik szuka w nim zaspokojenia własnego „ja" poto, by zdobyć przez to narzędzia w walce o pogląd na świat i w walce o własny byt. Autor wyraża w utworze swoje zapatrywania i zapala przezeń do takich lub innych poczynań (exemplum: cała twórczość Wyspiańskiego, Żeromskiego, Kadena-Bandrowskiego), a czytelnik przyjmuje je lub odrzuca, dyskutuje, zwalcza lub próbuje realizować w zakresie swego środowiska, grupy lub klasy. W ten sposób stanowisko estetyczne zastąpione zostało przez socjologiczne, a ta przemiana usprawiedliwia możliwość oddziaływania lekturalnego na społeczeństwo.

Dlatego łatwo zrozumieć potężny rozwój bilbljotek w Ameryce, które zorganizowano zgodnie z założeniami socjologicznemi jako przejaw techniczny życia, dlatego nietrudno też pojąć walkę z t. zw. historycznością literatury, z jej „czasowością", a nawoływanie do przestrzennego jej ujmowania.

Technika lektury jest i musi być związaną z tym procesem. Wykształcenie literackie przestało być samo przez się celem polonisty. Życie współczesne samo wyłowiło cel inny: poprzez lekturę wychować ucznia na człowieka czynnego, aktywnego, orjentującego się w skomplikowanym procesie dzisiejszym oraz umiejącego samodzielnie doń się w przyszłości ustosunkować i walczyć o własną treść i własny byt. Lektura jest więc tylko jednem z zdobywanych zamłodu narzędzi przyszłej walki. To też technika lektury — to technika walki o pogląd, o siłę, o nową moralność, o państwo przez pryzmat problemów, w utworach poruszanych. Nawet forma literacka jest tylko wyrazem współczesnej techniki: czy ułatwia ona czy też utrudnia ową walkę? jaki styl autora przemawia dzisiaj i porywa? czy entuzjastyczny Sienkiewicza, czy archaiczny Reymonta, czy rzeczowy Prusa i Żeromskiego?

---

[1]) Ob. P. Oesterreich: *Der Einbruch der Technik in die Pädagogik* 1932.

Jakiż to utwór? — pyta czytelnik — i czego on chce ode mnie? czy krytykuje dzisiejsze zjawiska życiowe i formy, czy też stawia nowe ideały? czy ironizuje pewne typy społeczne, czy też je idealizuje? czy wyśmiewa np. erotykę, czy też stawia ją na nowych podstawach? Pytań tych bez końca.

A więc?

Technika lektury zgodna z temi pytaniami. Polonista więc rozpoczyna od wyłaniania wespół z młodzieżą tych problemów.

Potem dyskusja nad ważnością i kolejnością ich omawiania (postulat kształcenia formalnego) i ustalenie zagadnienia. Wyniki dyskusji w formie tez.

Rozstrząsanie prawdziwości ustalonych tez oraz próba stawiania przez młodzież własnych hipotez. Dyskusja hipotez.

Analiza szczegółów w tekście w związku ze stawianemi hipotezami. Poszukiwanie odpowiednich materjałów poza tekstem.

Odwoływanie się do autora (jego życia, korespondencji, sądów współczesnych). Wtórna analiza tekstu pod kątem autora i stworzonego przezeń świata.

Problem subjektywnego poglądu autora na świat przez pryzmat nauk o świecie (stanowisko humanistyczne, przyrodnicze, filozoficzno-religijne).

Problem tendencyjności (ideologji) utworu łącznie z problemem tendencyj czytelników-uczniów. Wyraz tych tendencyj (forma, styl) u pisarza, a próba własnej ekspresji czytelników.

Problem wartości aktualnej utworu (indywidualnej, społecznej, państwowej, ogólnoludzkiej) w oświetleniu indywidualnem uczniów. Dyskusja tych wartości.

Próba stawiania własnych hipotez o dziele, przyswojonem przez uczniów (synteza literacka lub krytyczna).

Nie jest to schemat techniki lekturalnej — daleki jestem od jakiejkolwiek schematologji — jest to raczej próba wykrzesania z lektury możliwości tego świata, który przeżywa czytelnik, w którym pragnie znaleźć odpowiedź na nurtujące w nim wątpliwości czy też problemy, w którym szuka samego siebie i pragnie znaleźć jakąś ostoję.

Jeżeli przy interpretacji jednego utworu wzgl. czytanki uwzględnimy cząstkę wyłuszczonych wyżej kwestyj — pamiętając o wspomnianej jedności czytelnika z utworem — nasze zadanie wychowawcze będzie spełnione: naonczas bowiem rzeczowość poruszanych problemów i ich widoczna celowość obudzi zainteresowanie młodzieży, książka przestanie być nudną, uczniowie będą umieli korzystać z lektury, rozwiążą im się języki, a nadewszystko pogłębi się walka o nowe formy życia polskiego.

Dobiegłem do końca. Nie wyczerpałem zagadnienia i nie było to zresztą moim zamiarem; chodziło mi tylko o wskazanie na zasadniczą przemianę postawy polonisty względem lektury szkolnej, choćby najdrobniejszej, jeżeli praca nasza ma być owocną, nie odbiegać od nowych prób i poczynań metodologicznych zarówno w krytyce literackiej, jak i w psychologji twórczości artystycznej.

Władysław Szyszkowski.

Drugie półrocze pracy w I kl. gimnazjum.

Nie chcemy czynić tego w sposób czysto mechaniczny. Korzystamy więc z zagadkowej przestrogi autora czytanki w „Cyklu rzymskim" pod adresem ludu rzymskiego („Niechaj lud rzymski bawi się i niech będzie syty, ale niech nie waży się myśleć o sprawach państwa! Ten lud rzymski, który nie tak dawno jeszcze na swych zgromadzeniach łącznie z senatem Rzeczypospolitej rozstrzygał o losach swoich i o doli lub niedoli narodów"), by skierować uwagę młodzieży na teren zagadnień społecznych, do czego dopomagają nam m. i. także świeże wypadki w Paryżu i Wiedniu. Doprowadza to oczywiście bardzo łatwo do zajęcia się rolą Grakchów, o których młodzież właśnie w tej chwili słyszy na lekcjach historji, w związku zaś z tem na pierwszy plan po przeczytaniu *Matki Grakchów* wysuwa się kwestja, czy dzieciństwo ich jest tego rodzaju, żeby można było już cokolwiek z niego wnioskować o ich późniejszem życiu, następnie zaś sprawa, dlaczego matka Grakchów wydaje nam się sympatyczniejszą od swej przyjaciółki Walerji. Zebrawszy charakterystyczne rysy obu postaci z czytanki, próbują uczennice w domu stworzyć podobny obrazek z życia współczesnego, uwydatniając w nich rysy kobiet, podobnych do Kornelji i Walerji. Z obrazków tych wyławiamy różne możliwości pracy obywatelskiej kobiet w chwili obecnej, jak: opieka nad dziećmi w kolonjach, przytułkach i t. p., opieka nad biednymi, zwłaszcza bezrobotnymi, dalej działalność w L. O. P. P., w Związku Pracy Obywatelskiej i t. d., do czego nawiązujemy też opowiadanie o bohaterskich wysiłkach kobiet w dobie ostatniej wojny, zamieszczone w podręczniku Gaertnera-Łempickiego *Służ państwu.* Wobec widocznego zainteresowania tym rodzajem działalności kobiet dajemy uczennicom do rąk książkę zbiorową *Za wierną służbę* oraz odczytujemy jako „pendant" wybrane ustępy ze zbioru wspomnień *Za kratami więzień i drutami obozów.* Lektura ta zbiega się z uroczystościami 19 marca, które uczennice uzupełniają wygłoszeniem w klasie wierszy, związanych z dziejami legjonów oraz życiem ich wodza.

Zakończeniem tego okresu pracy, poświęconego roli kobiety polskiej, jest omówienie *Maleńkiej Dorrit* Dickensa oraz *Anielki* Prusa.

Pierwsza powieść ze względu na dość swoiste tło nie wywołała głębszego wrażenia, natomiast druga znalazła dość żywy oddźwięk w duszach uczennic. Uwaga dziewczynek skupiła się głównie na dziwnem postępowaniu Gajdy, który najpierw dwór podpalił, później zaś ratował jego mieszkańców, dalej na osobie panny Walentyny i jej stosunku do Anielki, wreszcie na zakończeniu powieści, które niektóre z dziewczynek uznały za zbyt smutne, choć wzruszające. Widząc, że nie wszystkie dziewczęta rozumieją należycie, w jaki sposób dwór został podpalony, rozpoczynam lekcję od dokładniejszego wyjaśnienia tej sprawy, by następnie przejść do rozważań na temat postępowania Gajdy. Żywy spór na temat, czy tak drobny podarek jak wstążka mógł wpłynąć na zmianę jego stosunku do Anielki, rozstrzyga jedna z dziewczynek prostem powiedzeniem, że chodzi tylko o to, by rzecz taka była dana „z sercem". Rola serca we współżyciu ludzkiem wiedzie nas do postaci panny Walentyny, którą uczennice oceniają różnie, by ostatecznie stwierdzić, że i u niej głos serca odzywał się niekiedy. Wreszcie rola serca w życiu Anielki doznaje wyczerpującego oświetlenia na tle jej stosunku do przyrody, zwierząt i ludzi. Jeszcze żywy spór na temat wartości zakończenia i praca nad powieścią zamyka się w obrębie jednej lekcji, opartej na przygotowanych uprzednio spostrzeżeniach piśmiennych p. t. *Co mi się podobało, co nie podobało w Anielce* Prusa. Na następnej lekcji porównywamy obie powieści pod względem tła, osób, toku akcji i nastroju ogólnego, które to porównanie wypada znów na korzyść utworu Prusa.

Jako trzeci obraz niedoli ludzkiej, czytamy w tym okresie z podręcznika ustęp Parandowskiego *W kamieniołomach*, by rozważyć to zagadnienie na szerszem tle praw obywatelskich człowieka wolnego, i utorować sobie w ten sposób drogę do *Pana Kawałka papieru* Kadena Bandrowskiego. Przed przystąpieniem do tej czytanki uczennice notują sobie ważniejsze postanowienia konstytucji z 26 stycznia 1934 r., w domu zaś opracowują temat *Z jakich urządzeń państwowych korzystamy w naszem życiu codziennem*, który pozwala zaznajomić nam się bliżej z niektóremi szczegółami ustroju państwowego, potrzebnemi do zrozumienia czytanki. Po zaznajomieniu się zaś z treścią czytanki uczennice uczą się sposobów porozumienia obywatela z władzami państwowemi na tle układanego przez siebie autentycznego tekstu podania p. Kociemskiej do Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, z czem wiążą się przygodne ćwiczenia słownikowe, wyjaśniające znaczenie takich tytułów, jak Ekselencja, Eminencja, Magnificencja i t. p.

Po oświetleniu w ten sposób zagadnień społecznych i obywatelskich, tkwiących w czytankach i większych utworach, przystępujemy do powtórzenia całego materjału lektury. W tym celu uczennice wynotowują w domu kolejno z różnych cyklów tematy czytanek, w klasie zaś zastanawiamy się, jakie zjawiska życia starożytnego Wschodu, klasycznej Grecji i Rzymu

zostały w nich przedstawione i jak w świetle tego życia wyglądają owe narody. W trakcie tych rozważań okazuje się, że o ile Grecy zajaśnieli w świetle tego materjału w całej swojej chwale i zdobyli sobie sympatję klasy, o tyle Rzymianie wypadli naogół blado i przedstawili się raczej niekorzystnie, jako ludzie wprawdzie waleczni i wytrzymali na trudy wojenne, ale jednocześnie pyszni, bezwzględni i okrutni w swem postępowaniu z wrogami i niewolnikami. I trudno się dziwić takim wrażeniom młodzieży. Z jednej strony bowiem materjał czytanek w cyklu greckim jest bardziej szczęśliwie dobrany, niż w rzymskim, z drugiej zaś strony trudno na tym stopniu unaocznić młodzieży, zwłaszcza w formie beletrystycznej to, co stanowi największą wartość Rzymian, t. j. ich zasługi w dziedzinie prawodawstwa i organizacji państwowej.

Zamykamy nasze obcowanie ze światem starożytnym i jego syntetyczne oświetlenie omówieniem *Quo vadis?* Sienkiewicza. Rozpatrując mianowicie życie Rzymian i chrześcijan tak, jak się ono przedstawia w świetle tej powieści, próbujemy wydobyć z powieści te idee, którym chrześcijaństwo zawdzięcza swoje zwycięstwo nad światem pogańskim. Uczennice znajdują trzy takie idee: wiarę w szczęście pozagrobowe, miłość bliźniego i ideę równości, poczem zastanawiają się, o ile te idee znajdują zastosowanie w życiu współczesnem. W ten sposób kojarzymy w pewną całość ideologiczną wartości, wydobyte z różnych czytanek i utworów, i zamykamy na tem pracę całoroczną, resztę czasu poświęcając na próbne opracowanie niektórych czytanek z klasy II, by zdobyć tą drogą materjał, potrzebny na wakacyjne kursy programowo-metodyczne.

Nauka gramatyki.

Nauka o języku kształtuje się w tym okresie również inaczej, niż w pierwszem półroczu. Gdy przedtem pracowaliśmy głównie etapami, nie krępując się ilością i następstwem godzin, przeznaczonych na różne działy nauczania, a więcej dbając o związek między niemi i różne kierunki zainteresowań młodzieży, teraz wyznaczamy oddzielne godziny na naukę gramatyki i traktujemy rzecz systematycznie. Wpływa na takie ukształtowanie obok zmiany ilości godzin, także charakter materjału. Mianowicie rozpoczynamy drugie półrocze od głosowni, którą bardzo trudno związać z innemi dziedzinami nauki, jeśli nie chcemy czynić tego tylko w sposób mechaniczny. Pewne odchylenie w tym planie powoduje tylko wspomniana wyżej dłuższa wizytacja. Mianowicie zmuszeni jesteśmy rozpocząć jednocześnie naukę głosowni i deklinacji, by na różnym materjale unaocznić pewną odrębność metod, stosowanych w obu tych dziedzinach nauki o języku. Rozpoczyna więc koleżanka moja p. Dańcewiczowa jednocześnie od opisu narządów mownych i sposobu powstawania dźwięków oraz od wyjaśnienia funkcji przypadków i podziału formy przypadkowej na rdzeń

i końcówkę. Dalszy ciąg nauki głosowni spoczywa odtąd w rękach asystentki mgr. S. Szymańskiej, która stopniowo w sposób doświadczalny wyodrębnia różne rodzaje głosek, ujmując ostateczny rezultat tych rozważań w formie tablicy przeglądowej i szczegółowych objaśnień. Po świętach Wielkanocnych nawiązujemy do zdobytych już uprzednio wiadomości o funkcjach przypadków i ich postaciach i rozpoczynamy systematyczną naukę o deklinacji od ogólnego przeglądu form deklinacyjnych, by stwierdzić pewne podobieństwa i różnice formalne w obrębie poszczególnych przypadków. Na tle tych rozważań wyłania się zagadnienie, od czego zależą różnice końcówek w jednych i tych samych przypadkach. Rozpatrujemy je najpierw na tle biernika liczby pojedyńczej rzeczowników męskich, następnie na tle biernika liczby mnogiej, wreszcie na tle wołacza i miejscownika liczby pojedyńczej tych samych rzeczowników, by w ten sposób uświadomić zależność końcówek od znaczenia wyrazów i formy tematów. Następnie przechodzimy do oboczności tematowych, a po ich oświetleniu kończymy naukę o deklinacji odróżnieniem budowy fleksyjnej wyrazów od budowy słowotwórczej. Na ostatnich lekcjach przed wakacjami uczennice próbują na tle tych samych tekstów wyjaśnić opracowane zjawiska z zakresu głosowni, słowotwórstwa, fleksji i składni.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu.

W poprzednim okresie przy tego rodzaju ćwiczeniach zwracaliśmy głównie uwagę na kształcenie ekspresji językowej pod względem stylistycznym, zwłaszcza pod względem doboru wyrazów, do czego dużo sposobności nastręczały opisy, oparte na obserwacji (np. opisy rzeźb greckich) lub wyobraźni (np. opis panny młodej z *Wesela greckiego*). Obecnie na pierwszy plan wysunęliśmy stronę kompozycyjną, do czego znów bardziej nadają się opowiadania, oparte na przeżyciach lub lekturze. Pierwszą sposobność do tego rodzaju ćwiczeń daje nam *Powstaniec* Choynowskiego. Porównywując mianowicie układ zdarzeń w tej czytance z ich następstwem czysto chronologicznem, uświadamiają sobie uczennice różnice między układem artystycznym i rzeczowym. Jako ćwiczenie domowe ujmują treść czytanki w porządku rzeczowym (chronologicznym). Następnie, kiedy w związku z czytanką *Demostenes* wyłaniają się dwa motta: „Silna wola zwycięża wszystko“ i „Miłość do matki zwycięża wszystkie trudności“, jedne z uczennic ilustrują te myśli prawdziwemi lub zmyślonemi opowiadaniami, inne ujmują według jednej lub drugiej z tych myśli historję o Demostenesie. W klasie zaś na tle zestawienia tych różnych opowiadań i redakcyj dochodzimy do pojęcia układu logicznego.

Konsekwencji w kreśleniu charakterów uczymy w tym okresie na tle obrazków charakterystycznych: *Korneljа i Walerja XX w.* (w związku z czytanką *Matka Grakchów*, kiedy zaś opis działalności kobiet w insty-

tucjach społecznych ujmuje jedna z dziewczynek w formie wywiadu, inna w postaci reportażu, poddajemy obie te formy dokładniejszym rozważaniom w klasie i proponujemy ogółowi uczennic dokonanie takich wywiadów i reportaży. Projekt ten zostaje przyjęty z wielkim entuzjazmem. Okazuje się, że jedne z nich mają znajomości w sferach teatralnych, inne w instytucjach takich, jak Aeroklub, Centralny Instytut Wychowania Fizycznego, Klub Wioślarzy i t. p., jeszcze inne znają dobrze stosunki w bibljotekach dziecięcych, ochronkach i t. p., te zaś, które mniejszą mają styczność z życiem poza szkołą, postanawiają wyeksploatować pod tym względem niektórych nauczycieli, lub przynajmniej koleżanki. To też plon, osiągnięty tą drogą, okazuje się bardzo obfity i różnorodny pod względem treści, a przytem dość zręcznie opracowany pod względem formy.

Halina Stolarzewiczowa.

Synteza literatury romantycznej w kl. VIII.

W codziennem życiu szkolnem, wśród lekcyj mniej lub więcej ożywionych, mniej lub więcej ,,udanych" i pożytecznych, zdarzają się i takie dobre, jasne chwile, gdy i uczący i uczeni zapominają o murach szkolnych, o stopniach i promocji, nawet, jeżeli jest to w klasie VIII-ej, o grożącej jak miecz Damoklesa maturze, gdy między nauczycielem a uczniem nawiąże się odrazu łączność, polegająca na wspólnem, radosnem przeżyciu prawdy, zdawałoby się zwyklej i powszedniej, a teraz dopiero, jakby w jednem jasnowidzeniu, zrozumianej. I może to dziwne, że taka chwila zdarzy się właśnie przy ujęciu syntetycznem literatury romantycznej.

— —

Punktem wyjścia do syntetycznego ujęcia literatury romantycznej stał się dla uczennic moich znany szkic Ignacego Chrzanowskiego: ,,Charakterystyka romantyzmu". Po sumiennem zreferowaniu rozprawki przez jedną z uczennic nawiązuję do ostatniego jej rozdziału p. t. ,,Wartości romantyzmu". Spoglądamy na to zagadnienie z punktu widzenia Hessena w jego ,,Podstawach pedagogiki". Odczytuję głośno kilka myśli, zawartych w tem dziele:

,,Kształtującą zasadą osobowości człowieka jest jego czyn, lecz czyn nieprzerwany, ustalony. W istocie, jeżeli dzisiaj urzeczywistnię jedno, a jutro coś całkiem innego, jeżeli nie mam określonej drogi życiowej, ale za każdym razem zaczynam jakby żyć na nowo, to brak podłoża dla utworzenia osobowości ludzkiej. Osobowość jest rozwojem, a dla rozwoju

niezbędne jest zachowanie dawności w nowości; czyn, raz spełniony, nie powinien zginąć, lecz trwać w czynie następnym, rzecz następna powinna wynikać z poprzedniej, być jej dalszym ciągiem. Ale do tego jest niezbędne, aby czyny człowieka przenikała jednolitość kierunku, przewyższającego każdy z nich powszechnością zadania, w którego rozwiązaniu są one poszczególnemi etapami...

Znaczy to, że osobowość zdobywa się tylko przez twórczość, pojętą jako pracę nad celami osobowemi...

Niekażdy człowiek może mieć biografję, to jest niewszystkie fakty przeszłości mogą być przedmiotem biograficznego opowiadania... W biografji zachowuje się tylko te fakty z przeszłości, które mają stosunek do zadań nadosobowych, będących przedmiotem twórczości danego osobnika... Nie wynika stąd koniecznie, aby biografję miały tylko jednostki wybitne — bohaterowie nauki, sztuki, życia politycznego i gospodarczego.

Biografja jest możliwa w stosunku do ludzi niepokaźnych, prostych, byleby tylko ich życie stanowiło choćby skromną, ale jednolitą w swym kierunku drogę do coraz większej wolności przy urzeczywistnieniu przez nich zasad moralnych jako obowiązujących powinności. Nie wynika stąd także, aby „wierność osobnika względem samego siebie oznaczała jego wierność w ciągu całego życia jakiejś jednej sprawie, nie mówiąc już o tym, czy innym programie lub szkole"[1]).

— —

W świetle tych słów Hessena rozważamy raz jeszcze zasadę kształcenia osobowości w imię najwyższego nakazu prawa indywidualnego u dwóch wielkich antagonistów: Mickiewicza i Słowackiego. Uczenice jasno i sprawnie ujmują istotę rzeczy: owem prawem indywidualnem w rozwoju duchowym obydwóch wieszczów było dążenie do rozwiązania istotnych zagadnień: wartości własnej i wartości narodu.

Każdy z ich utworów był zdobyciem jakiejś prawdy na tej drodze, a do jej zdobycia prowadziła prawie zawsze tak u twórcy „Dziadów" cz. III, jak „Kordjana" bolesna droga załamań i walk duchowych, wyrzekanie się praw dawnych dla innych wyższych, doskonalszych. Jakże jasno przedstawia się nam teraz określona przez Hessena „jedność kierunku drogi życiowej" w ewolucji duchowej Mickiewicza od Gustawa, poprzez Konrada Wallenroda, Konrada, ks. Piotra z III cz. „Dziadów", Robaka z „Pana Tadeusza" do tego okresu w życiu poety, w którym czyn bierze górę nad słowem. U Mickiewicza, stwierdzają uczennice, występuje w rozwoju osobowości zasada czynnego ustosunkowania się do życia, dla Słowackiego charakterystyczne jest tragiczne poczucie rozłamu między rzeczywistością

---

[1]) Hessen: Podstawy pedagogiki str. 63—5

a ideałem przy równoczesnem dążeniu do pogodzenia dwóch odmiennych światów.

Zwracamy uwagę na niezachwianą wiarę jednostki w potęgę prawdy, wewnętrznym nakazem zdobytej.

Raz jeszcze wracamy myślą do liryk rzymskich:

Kiedym rozumne, gromowładne czoło
Skłonił przed Panem jak chmurę przed słońcem,
Pan je wzniósł w niebo jako tęczy koło
I umalował promieni tysiące
I będzie błyszczeć na świadectwo wierze...

Taką to wiarą wewnętrzną silna wyrzekła niegdyś Antygona pamiętne słowa „Współkochać przyszłam nie współnienawidzić“, a Rymwid z *Ech leśnych* Żeromskiego, w mniemaniu swych dawnych towarzyszy broni dezerter i krzywoprzysięzca, w obliczu śmierci rzekł do swego sędziego spokojnie: „Ja stoję przed sądem Boga, a ty mnie sądź według twego sądu, jak chcesz“.

Niektórym uczennicom moim przypominają się słowa Sokratesa o tajemniczem dajmonion (niedawno czytały *Apologję*).

Czy tylko jednostki wybitne mogą osiągnąć takie wyżyny? Jak dążyć do osiągnięcia tego najwyższego celu? Chwila zastanowienia. „Trudno dawać wskazówki, czy rady“, mówią uczennice. W każdym razie trzeba umieć wytknąć sobie własną drogę i być bezwzględnie szczerym w stosunku do samego siebie.

W dalszym ciągu czytam zdania Hessena o zadaniach narodu: „Cechy plemienne są tem, co odpowiada temperamentowi poszczególnego człowieka. I jak niekiedy temperament wykuwa się w osobowość, tak również niekażde plemię wykuwa się w narodowość.

Podobnie jak osobnik tworzy się dzięki pracy nad celami ponadosobowemi, tak i plemię staje się narodem jedynie dzięki pracy nad zagadnieniami ponadnarodowemi.

Naród tem bardziej jest narodem, im większy dorobek wniósł do skarbnicy kultury ludzkiej dzięki wysiłkom swych synów. Nacjonalizm, odciągający naród od twórczości nad zadaniami ponadosobowemi i jako główny cel bytu narodowego stanowiący samoistnienie i panowanie, niszczy od korzeni samą podstawę bytu narodowego, doprowadza naród do samoistnienia i rozpadu“ [1]).

---

[1]) Hessen tamże str. 67 i n.

Powyższe słowa, ujmujące tak jasno i głęboko łączność między ideą narodową i ogólnoludzką, wywołują w klasie głębokie wrażenie. Wiem, że niektóre zwłaszcza z pośród mych uczennic zagadnienie to szczególnie zajmuje. Dziewczęta pytają o narodowość Hessena. Wyjaśniam, że to Rosjanin, emigrant.

Brak czasu nie pozwala nam na rozważenie myśli Hessena w związku z epoką współczesną, choć zagadnienie to nasuwa się na myśl wielu uczennicom. Wracamy do literatury romantycznej, by jeszcze raz ogarnąć myślą zasadnicze rysy jej ideologji.

Czy nasza literatura romantyczna jest „narodowa" w myśl Hessena, to znaczy, czy wnosi trwały dorobek do kultury ludzkiej? Uczennice po zastanowieniu i krótkiej dyskusji stwierdzają, że twórczość trzech wieszczów posiada właśnie ten ponadnarodowy charakter.

W królestwie Bożem, które nastąpi za pośrednictwem Polski, potęgi darzącej, wezmą udział wszystkie narody. Mickiewicz głosi, że przyjdzie czas, w którym cała ludzkość żyć będzie w braterskiej miłości. Mimo więc całej utopijności filozofji mesjanistycznej, zasadnicza jej treść ideowa charakteryzuje istotę dążeń naszego narodu; jest, mówiąc słowami Hessena, jednym etapem w rozwoju jego osobowości. Czyż to szlachetne, przejawiające się w dziejach Polski dążenie do przewodniczenia innym nie dla celów ciasnych, egoistycznych, lecz dla zrealizowania szczęścia ogólnoludzkiego, nie jest jednią naszego duchowego kierunku? Przypominam słowa Żeromskiego: „Może Polska stanie się jednem Jeruzalem świata, gdzie nie przez gwałt, lecz przez miłość dokona się sprawiedliwość".

— —

Uczennice zwracają uwagę, że poezja romantyczna polska, mimo całego ukochania ojczyzny, nie jest szowinistyczna. Przypominają wiersz „Do przyjaciół Moskali", szlachetną postać Rykowa w „Panu Tadeuszu". Wreszcie raz jeszcze obejmujemy myślą walory artystyczne wielkiej poezji romantycznej, stwierdzając, że wznoszą one trwały dorobek do duchowej skarbnicy ludzkości.

Juljusz Kijas.

Pomoce szkolne przy nauce o wyrazach.

Program nauki o języku przeznacza dla kl. I. głosownię, słowotwórstwo wraz z nauką o znaczeniu wyrazów, fleksję i składnię.

Pierwszy z tych działów posługuje się od czasu ukazania się metodyki głosowni opisowej prof. Klemensiewicza [1]) doświadczeniami i ćwicze-

---

[1]) Z. Klemensiewicz: *Metoda nauczania głosowni opisowej w gimnazjum.* Książnica - Atlas, Lwów - Warszawa 1926.

niami praktycznemi, stosuje różne pomoce naukowe. Ożywił się więc tak, że należy dziś do najulubieńszych działów nauki o języku i pozostawia daleko za sobą przesąd, że gramatyka musi być sucha i nudna.

Pomyślmy więc o odpowiednich pomocach naukowych, któreby uczyniły to samo z bardzo wdzięcznym z natury materjałem, jakim jest nauka o wyrazach. Oto kilka pomysłów, zrealizowanych i wypróbowanych w Ognisku polonistycznem we Lwowie.

1. Kartony słowotwórcze.

Jest to komplet kilkudziesięciu kartonów, a na każdym wydrukowany jest jakiś przedrostek lub przyrostek, np. *prze-*, *wy-*, *do-*, *roz-*, *z-*, *-owa*, *-ny*, *-arz*, *-nik* i t. d.

Kiedy uczniowie poznają już pojęcie rodziny wyrazów i rozumieją, co to jest rdzeń, zaczynam lekcję od rozdania każdemu uczniowi po jednym kartonie. Teraz piszę na tablicy jakiś rdzeń, np. *lot* i zapytuję, czy przy pomocy rozdanych kartonów da się urobić od tego rdzenia nowy wyraz. Chłopcy nie potrzebują namyślać się długo. Jeden za drugim podchodzi do tablicy i przykłada swój karton bądź z prawej, bądź z lewej strony rdzenia, tworząc takie wyrazy, jak: *lot-nik*, *lot-ny*, *prze-lot*, *wy-lot*, *od-lot*. Następują w klasie szmery i zmawiania się, poczem przychodzą do tablicy równocześnie dwaj uczniowie, by przyłożyć z obu stron swoje kartony i utworzyć wyraz: *prze-lot-ny*, a potem dwaj inni z filuterną miną układają wyraz: *za-lot-nik* i *pod-lot-ek*.

Zkolei piszę wyraz: *pan* i znowu drogą przykładania kartonów otrzymujemy: *pan-na*, *pan-ować*, *pań-stwo*, *pań-ski*, *za-pan-ować*, *o-pan-ować*, *pan-icz*, *pan-ek*, *pan-isko* i t. d.

Teraz klasa dowiaduje się, że jedne cząstki, wydrukowane na kartonach, nazywają się przedrostkami, a inne przyrostkami i rozumie, jaką rolę odgrywają one względem rdzenia. Łatwo przyswaja sobie też, że przedrostki kładzie się przed rdzeniem, a przyrostki po nim. Dla sprawdzenia zarządzam podniesienie wgórę wszystkich kartonów z przedrostkami, potem znowu dla odmiany z przyrostkami i kontroluję, czy ktoś się nie myli.

Na zakończenie polecam każdemu uczniowi zapamiętać sobie, jaki przyrostek czy przedrostek otrzymał na dzisiejszej lekcji i napisać w domu dowolne opowiadanie, w którem przychodziłoby dużo wyrazów o tym właśnie przed- czy przyrostku. Klasa zaś, słuchając zadania, będzie musiała domyślić się, o jaki to przed- lub przyrostek chodziło.

W ten sposób kartony przyczyniają się do uświadomienia sobie ogólnego pojęcia o cząstkach słowotwórczych [1]).

[1]) Dla oszczędzenia kosztów druku takich kartonów można wykonać je ręcznie, wypisując tuszem wielkiemi, czytelnemi literami odpowiednie cząstki wyrazów. Mogą wykonywać to uczniowie np. na zajęciach praktycznych.

Powrócimy jednak jeszcze do nich, gdy przyjdzie nam później zastanawiać się nad tem, czy ten sam przyrostek posiada zawsze to samo znaczenie. Wybieram wtedy kilka kartonów z najodpowiedniejszemi przyrostkami, np. *-ciel, -ca, -nik, -ka* i daję każdy z nich pewnej grupie uczniów, polecając im wypisać jak najwięcej wyrazów z tym przyrostkiem. Chłopcy wykonują to jako cichą pracę, a dalsza część roboty idzie już w myśl 55 i 56 ćwiczenia podręcznika Klemensiewicza: *Język polski* dla kl. I. Rezultatem jest wiadomość 14 z tego podręcznika, a więc, że *-ciel, -ik, -ca* nadają wyrazowi zwykle to samo znaczenie, a *-nik* lub *-ka* mogą nadawać znaczenie różne *(cukiernik, maglownik, śmietnik* lub *rybka, młocka, nauczycielka).*

2. Odgadywanie czynności.

Dla uświadomienia klasie dokładnych zmian, jakie w znaczenie wyrazów wprowadzają przedrostki, używam znowu innych środków i to bardzo prostych. Są niemi bowiem karafka z wodą i dwie szklanki.

Z tajemniczą miną piszę na tablicy rdzeń: *lać,* a klasie każę bacznie obserwować, co będę robił i określać nazwy czynności.

Napełniam więc jedną z pustych szklanek wodą z karafki — a klasa określa tę czynność jako: *nalać.* Dopisuję więc do rdzenia: *lać* przedrostek: *na-.* Teraz podchodzę do okna, na którem stoją kwiaty i wlewam trochę wody ze szklanki do wazonika, uzyskując na tablicy nowy przedrostek: *pod-lać.* W ten sam sposób pojawiają się kolejno: *prze-lać, od-lać, do-lać, wy-lać, ob-lać, po-lać, roz-lać, z-lać* i t. d.

W ten sposób klasa pojmuje łatwo, jak przedrostek może gruntownie zmienić znaczenie wyrazu. Aby tę rzecz jeszcze lepiej utrwalić, piszę na tablicy słowo: *chodzić* i każę poszczególnym chłopcom kolejno wykonywać w milczeniu odpowiednie ruchy i czynności. Klasa zaś ma zgadywać, co oni robią. Jeden więc *obchodzi* klasę, drugi *wychodzi* z niej, trzeci *wchodzi,* czwarty *przechodzi* obok, piąty z szóstym *schodzą* się lub *rozchodzą* i t. d. Odpowiednie nazwy zapisujemy zaraz na tablicy.

Następnie zmieniamy znowu sposób postępowania i, wyznaczywszy sobie np. wyraz: *pisać,* układamy dla każdego przedrostka, złączonego z tym wyrazem, całe zdanie, aby przekonać się, czy wszyscy zdają sobie sprawę ze zmiany znaczenia. Słyszymy więc, że ktoś *wypisał* słówka, drugi *przepisał* zadanie na nowo, inny *spisał* nazwiska uczniów, jeszcze inny został *zapisany* przez dyżurnego i t. d.

Jako zadanie domowe wyznaczam jakiś temat w związku z ostatnio omawianą lekturą lub czytanką z tem, że przy jego opracowaniu należy uwzględnić jak najwięcej przedrostków, dodanych do wybranego rdzenia, np. „Przebieg bitwy pod Termopilami", oparty na przedrostkach, dodanych do rdzenia: *bić.* Będzie tam i *rozbicie* obozu przez

Persów, nieudałe próby *przebicia* się, *pobicie* bohaterskich Spartan, *zabicie* Leonidasa i t. d.

3. Słowniki.

Lekcja o znaczeniu realnem i etymologicznem wyrazów powinna odbyć się — jak wiadomo — przy pomocy słowników. Służą do tego celu najlepiej *Słownik warszawski* Karłowicza i *Słownik etymologiczny* Brücknera.

Wybieram pewne wyrazy, np. *grzeczny* i *płacić*, poczem jedna grupa uczniów otrzymuje jeden z tych słowników, druga inny. Obie grupy szukają objaśnień tych wyrazów i znajdują inne objaśnienie w *Słowniku warszawskim*, a inne w etymologicznym. W pierwszym wypadku będzie to objaśnienie znaczenia realnego, w drugim etymologicznego i w ten sposób uprzystępni się uczniom dwojaki sposób patrzenia na znaczenie wyrazów.

4. Obrazki.

Lekcji o znaczeniu właściwem i przenośnem wyrazów nie opieram na 69 i 70 ćwiczeniu z podręcznika Klemensiewicza, gdyż zamieszczone tam wiersze: *Pacierz* i *Śnieżyca* wydają mi się zbyt nastrojowe i zbyt trudne do analizowania. Wychodzimy raczej od wiersza *Janek* z czytanki *Mówią wieki*. Klasa zna już ten wiersz i umie go nawet napamięć.

Polecam przeczytać uważnie pierwszy ustęp i zastanowić się, czy wszystko można tam dosłownie rozumieć. Po chwilowym namyśle klasa wymienia następujące zwroty: *Czuł zawczasu Bożą wolę, Ze starymi suszył dzbanek, W literach nie czuł smaku, Łamał wierzby na biedaku.*

Pierwsze wyrażenie pomijam celowo, a pytam o trzy następne. Chłopcy wyjaśniają, że gdybyśmy chcieli rozumieć dosłownie: *Ze starymi suszył dzbanek,* trzebaby sobie wyobrazić Janka, suszącego do słońca wiszący na płocie dzbanek lub postawiony obok gorącego pieca. *W literach nie czuł smaku* wygląda, jakby Janek jadł litery, które mu nie smakują i t. d. Korzystam z tego i pokazuję uczniom szereg obrazków, przerysowanych z miesięcznika *Naokoło świata*. Są to karykatury Grusa p. t. *Z notatnika małego Fredzia* (nr. 11 i 13) i *Z notatnika małego Bolcia* (nr. 27)[1]. Widzimy tam takiego, co wziął nogi za pas, mamusię, który ma cały dom na głowie, takiego, co zagląda do butelki (przez lupę), innego, który ma przewrócone w głowie, kogoś, któremu wszyscy kadzą, lub którego napompowano i t. d. Oczywiście wynika z tego „pełno radości i krzyku", ale cel osiągnięty i różnica między znaczeniem właściwem a przenośnem

[1]) Na te obrazki zwrócili mi ubiegłego roku uwagę sami uczniowie klasy I i ofiarowali przerysowane samorzutnie karykatury do gabinetu pomocy naukowych naszej pracowni ogniskowej.

odrazu uchwycona i zrozumiana. Widać bowiem, że znaczenie przenośne, pojęte dosłownie, okazuje się nonsensem. Utrwalamy zdobycze lekcji jeszcze przez wyszukiwanie odpowiednich wyrażeń i wymyślanie zdań, gdzieby przychodziły one raz w znaczeniu właściwem, a raz w przenośnem (np. koń był przywiązany do płotu — pies jest przywiązany do swego pana).

Na następną lekcję chłopcy przynoszą mi sami różne obrazki, jużto przerysowane z innych czasopism humorystycznych, jużto wymyślone samodzielnie, z własnej fantazji, wskutek czego zbiór ich rośnie z roku na rok.

Oto parę przykładów, jak można urozmaicić, ożywić i uprzystępnić lekcje „suchej i nudnej" gramatyki. Ponieważ zaś pomoce te, o których wspominam (oczywiście z wyjątkiem słowników) nie wymagają prawie żadnych wydatków — sądzę więc, że doświadczenia moje, jakie tu opisałem, przydadzą się koleżankom i kolegom.

Głosy prasy o nauczaniu języka ojczystego.

Przegląd ważniejszych artykułów z „Zeitschrift für deutsche Bildung" z r. 1934, dotyczących dydaktyki języka ojczystego.

1. Wpływ narodowego socjalizmu na dydaktykę języka ojczystego w Niemczech.

O wpływie tym świadczy artykuł dr. Hansa Rochocza, p. t. *Pamięć o przodkach u niemieckiej młodzieży* (zesz. 2). Na przykładach z poezji wskazuje autor, jak można wszczepiać w młodzież kult jej przodków. Dalej w tym kierunku posuwa się dr. Wilhelm Hussong w artykule *Nauka o rodzinie w nauczaniu języka ojczystego* (z. 1). Ponieważ w myśl zasad hitlerowskich trzeba wpoić w młodzież poczucie rasy, należy więc przeprowadzać badania nad rodziną, a szkoła ma sposobność wprowadzić młodzież w zasady wiedzy o rodzinie przy nauce języka ojczystego. Naukę tę trzeba powtarzać ciągle i uświadamiać ją odpowiednią lekturą oraz jej opracowaniem. Młodzież zajmie się badaniami, jak przodkowie jej pracowali, aby wydźwignąć rodzinę na pewną wyżynę. Skutkiem tych badań będzie wyrobienie własnego charakteru i utrzymanie linji tradycji. Pożyteczne staną się takie zadania, jak: Co wiem o moich przodkach, Moje drzewo genealogiczne. Ze starych papierów rodzinnych. Święto rodzinne. Pochodzenie mojego nazwiska. Co przeżył mój ojciec podczas wojny. Moi najbliżsi krewni i t. d. Na zakończenie podaje autor wybór tytułów liryk, prozy, wydawnictw, pamiętników, listów i rozprawek, dostarczających materjałów do nauki o rodzinie.

Do tej samej grupy artykułów zaliczymy dr. Herberta Ahmelsa, *Kształcenie w mówieniu w związku z wychowaniem narodowem* (z. 4.). Autor stwierdza, że od czasu rewolucji narodowo-socjalistycznej celem kształcenia

jest wychowanie młodzieży na Niemców i dlatego odrazu położono kres bezideowości dawnej szkoły, w której język ojczysty, przytłoczony językami obcemi i literaturą musiał dopiero wywalczyć sobie swoje prawa. Dzisiejsze warunki życiowe i polityczne wysuwają na pierwszy plan mówienie (radjo, przemowy polityczne Hitlera), a dopiero na dalszy plan pisanie w myśl słów Hitlera, że ,,potężne, przełomowe wydarzenia dokonały się zapomocą słowa mówionego, a nie pisanego". Dlatego *Sprachbildung* musi zamienić się na *Sprecherziehung* i mieć trzy cele: dyscyplinę mówienia *(Sprechzucht)*, biegłość w mówieniu *(Sprechgewandtheit)* i wreszcie sztukę mówienia *(Sprechkunst)*. Wielką wagę przykłada autor do owej dyscypliny mówienia, przez którą rozumie opanowanie narządów mowy i dobrą dykcję, bo ,,wojownicze twarde pokolenie musi rozporządzać swobodnym, opanowanym i zdyscyplinowanym językiem" (przykładem — mowy Hitlera). Następnie zaleca dążenie do wzbogacenia zasobów mowy, zwrotów, wyrażeń, dążenie do szkolenia myślenia. To też zamiast sprawozdań zaleca twórcze przemówienia, układanie ich, studjowanie historycznych mów. Na lekcji dobrze jest zostawić uczniom kwadrans czasu na namyślenie się i ułożenie planu mowy, a potem niech uczniowie mowy te wygłaszają. Na wszelkich uroczystościach powinna młodzież przemawiać do młodzieży. Najwyższy stopień tej pracy stanowi wygłaszanie arcydzieł literackich, które działają na słuchaczy nie drogą analizy i wydobywania z nich wartości wychowawczych, ale przez to, że żywe słowo ożywia je i ucieleśnia. Takie recytowanie dzieł poetyckich nie będzie estetyzowaniem, ale pracą narodowo-polityczną. Ważną rolę odegrają tu również śpiewy, tańce i zabawy. Na zakończenie podaje autor wzmiankę o projekcie utworzenia specjalnego urzędu mowy *(Sprechamt)*, którego zadaniem będzie ujęcie całokształtu zagadnień pielęgnowania narodowej mowy.

Więcej tytułem niż treścią wiąże się z hitleryzmem jeszcze artykuł dr. Rudolfa Hoffmanna, p. t. *Anegdota w znaczeniu narodowo-politycznem* (z. 9).

Anegdotę uważa się zwykle za dopuszczalną jedynie w klasach niższych dla urozmaicenia lekcyj, w wyższych zaś traktuje się ją bardzo ostrożnie, gdyż uczniów uważa się tam już jakby za ludzi uczonych. Tymczasem słusznie powiedział Herder, że ,,głęboka myśl tkwi w dziecinnej zabawie", a powiedzenie to doskonale charakteryzuje anegdotę. Nie może ona fałszować postaci człowieka, o którym mówi, ale podawać jego rysy osobiste, nigdy zaś nie może być nudna. Wielcy ludzie są wielkimi tylko dla garstki uczonych, dla szerokiego ogółu zaś żyją dopiero w anegdocie (Aleksander Wielki dzięki węzłowi gordyjskiemu, Cezar przez swe ,,veni, vidi, vici"). Wolimy oczywiście anegdoty prawdziwe, ale zdarza się, że nieprawdziwa anegdota żyje dłużej, niż fakt historyczny, o ile zawiera wewnętrzną prawdę, t. j. gdy jest tak charakterystyczna dla danego człowieka, że wprost wierzyć się nie chce, iż mógłby on postąpić inaczej. Nie trzeba być wobec anegdot zbyt krytycznym, gdyż mogło istotnie zdarzyć się, że ludzie tak właśnie postąpili czy powiedzieli, jak głosi anegdota, jedynie nie zachowało się potwierdzenia tego faktu. Istotą anegdoty jest, że rozgrywa się ona między wybitną osobistością a jakimś prostym człowiekiem. Jeśli jest inaczej, nie będzie ona anegdotą, ale dowcipem. Jest ona dalej jakby rapsodem historycznym, stworzonym przez nieznanego autora, powtarzanym z ust do ust, aż stanie się własnością ogółu. Posiada znaczenie wychowawcze, a morał jej jest bardzo dyskretny dzięki zawartemu w niej dowcipowi. Nakoniec autor podaje charakterystykę anegdot greckich

i rzymskich oraz przykłady wyzyskiwania ich dla wychowania narodowo-politycznego (Kodrus, Winkelried, Matka Grakchów, Napoleon i t. d.).

2. Zestawienie przekładu z oryginałem jako korelacja nauki języka ojczystego i obcego.

W artykule *Stefan George i Karol Baudelaire*, pióra dr. Marji Beermann (z. 2), słyszymy o korzyściach, płynących z zestawienia przez uczennice przekładu ,,*Kwiatów zła*" Baudelaire'a, dokonanego przez St. George. Praca ta pozwala wniknąć w poezję George'a, poznać jego poglądy, epokę, a przez zestawienie poezji ojczystej z obcą zrozumieć lepiej swój język ojczysty, przekonać się, na czem polega istota tłumaczenia. Przekład z epoki współczesnej jest odpowiedniejszy, niż przekłady z literatury starożytnej. Młodzież pracuje chętnie, ucząc się samodzielnej analizy stylu, a odnosi korzyść w zakresie dwu przedmiotów, gdy praca ta odbywa się na wspólnych lekcjach języka ojczystego i obcego.

3. Płyty gramofonowe z recytacjami.

Dr. Adolf Schwekendich w artykule: *Płyta z recytacjami w nauce języka ojczystego na stopniu wyższym* (z. 4) stwierdza, że płyt gramofonowych używa się oddawna w nauce muzyki lub języków obcych, a zbyt mało w nauce języka ojczystego. Wiemy zaś, jak ułatwione jest przeżycie danego utworu przez dobre odczytanie go, to też powinien czytać raz uczeń, innym razem nauczyciel, to znów nagranie płyty powinno znaleźć zastosowanie, a za każdym razem usłyszy się odmienną interpretację. Omówienie np. trzech różnych interpretacyj *Prometeusza* Goethego na płytach stanowi zarazem doskonałą analizę całego tego utworu. Bo słuchanie takich płyt pozwala uczniom obserwować różne środki artystyczne (operowanie oddechem, stopniowanie uczucia, wysokość tonu, siłę ekspresji). Trzeba tylko pamiętać, że uczeń nie powinien naśladować recytacji według płyty. Niechaj więc deklamuje dopiero w jakiś czas po jej usłyszeniu, aby nie ulegał sugestji, a najlepiej uczynić płytę zakończeniem ćwiczeń w wygłaszaniu.

Istnieją również płyty z mowami współczesnych polityków, które pozwolą nauczycielowi języka ojczystego pokazać uczniom przykład sztuki wymowy. Są także specjalne płyty Draha do nauki wygłaszania, techniki samego mówienia. Przy końcu zamieszcza autor spis płyt z różnych działów, np. wymowy, literatury klasycznej, literatury nowszej, mów, głosów żyjących pisarzy, ustępów gwarowych i t. d.

Nasuwa się uwaga, że i u nas zrozumiano dobrze znaczenie płyt z recytacjami, tylko, niestety, ilość ich jest w porównaniu ze spisem niemieckim niezwykle skromna, a i gramofon spotkamy tylko w nielicznych szkołach.

4. Nauka o imionach i nazwiskach.

Sprawą nauczania historji języka i historji kultury na imionach i nazwiskach zajmuje się Maks Gottschald w artykule: *Nasze nazwiska rodowe w nauce szkolnej* (z. 6).

Autor zastrzega się, że na prowadzenie tej nauki mogą pozwolić sobie tylko nauczyciele o odpowiedniem przygotowaniu naukowem, a umieszcza tę naukę w klasach, odpowiadających naszym klasom 4, 5 i 7. Zacząć można

na religji od czci świętych i przejść do ich imion, lub można zrobić to z imionami bohaterów starożytnych na lekcjach historji czy filologji klasycznej, stwierdzając pokrewieństwo imion greckich z germańskiemi *(Damokles — Dietmar*, patronimika greckie na *-ides* odpowiadają germańskim na *-ing*, *-ung) — Merowingowie, Nibelungi)*. Imiona: *Mitridates, Zygfryd, Bolesław* — wskazują wyraźnie na dwuczłonowość i są pochodzenia indoeuropejskiego. Nazwiska o charakterze zdrobniałym, jak *Bebel, Momzen* pochodzą z epoki kamiennej i odpowiadają dziecinnym: *mama, tata*. Wśród dwuczłonowych spotkamy też i takie, których rdzenie połączono nie dla sensu, ale dla dźwięku pojedyńczych rdzeni (np. *Friedhelm* nie znaczy wcale *Helm des Friedens)*. Istniały też w starogermańskiem imiona jednoczłonowe.

Jedne imiona są łatwe do objaśnienia, inne bardzo trudne. Gdy uczniowie zapytają o nie, można podać przypuszczalne objaśnienie, a w niektórych wypadkach nie potrafimy wogóle sprawy wyjaśnić.

Uczniowie zauważą, że w pewnych rodach powtarzają się wciąż te same imiona, a w XII i XIII wieku pojawia się przy imieniu miejscowość. Wzrastanie ludności w miastach wywołało konieczność wprowadzenia nazwisk, zapoczątkowane przez władze miejskie. Zjawiają się więc pierwsze nazwiska urobione od imion świętych lub zaczerpnięte z literatury pięknej *(Oliwier, Parys)*. *Von* przed nazwiskiem pojawia się dopiero w wieku XVII jako cecha szlachty. W miastach spotykamy znowu nazwiska o znaczeniu rzemieślniczem np. *Müller, Schmied*, bo stale syn po ojcu prowadzi warsztat. Są również nazwiska, pochodzące od przezwisk, dziś często niezrozumiałe. Niektórzy np. zawdzięczali swe nazwiska używanym przez siebie wyrażeniom, np. *Jasomirgott, Stehfest, Pronobis*. Przykłady te dostarczą materjału do roztoczenia przed młodzieżą barwnych obrazów średniowiecza. Reszta — to nazwiska humanistów, żydowskie, słowiańskie i obce. Wypisując nazwiska z księgi adresowej, można przekonać się, ile np. elementu słowiańskiego spotka się w nazwiskach mieszkańców miast wschodnich prowincyj Niemiec.

5. Ćwiczenia słownikowe.

W dziedzinę ćwiczeń słownikowych wprowadza nas Jerzy Kühn artykułem: *Wzrost i rozwój zasobów słownikowych w języku ojczystym* (z. 10).

Zasób słownictwa zaczyna się od słów: tata, mama. Za pośrednictwem tych wyrazów dziecko kojarzy świat zewnętrzny z nazwami. Wyrazy trudne zna dziecko tylko jako dźwięk, nie wcielając ich jednak do swego słownika, który składa się z tych jedynie wyrazów, których dziecko potrzebuje. Odróżnia też wartość uczuciową wyrazów, wyrazy obelżywe od pieszczotliwych. Dalszym etapem rozwoju słownictwa jest szkoła, która wyjaśnia pewne pojęcia i usuwa takie, jak: „*hau-hau*“ na oznaczenie każdego zwierzęcia. Przez użycie tego samego słowa w różnych znaczeniach wyjaśnia się dziecku myśl i znaczenie wyrazu. Takie zaś słowa jak: *wierność, czcić, lud, ojczyzna* — pozwalają dziecku wrastać w świat wartości swego narodu.

Z tego wszystkiego wynikają następujące postulaty:

1. na każdym przedmiocie nauki należy pracować nad rozszerzeniem, wyjaśnieniem i utrwaleniem słownictwa. To też nie trzeba zadowalać się półsłówkami i urwanemi zdaniami, wypowiadanemi przez dzieci.

2. Ćwiczenia słownikowe muszą łączyć się organicznie z rozwojem duchowym ucznia i wzrostem jego zasobów językowych. Wyrazy nie są cegłami,

z których się buduje, ale żywemi komórkami, które się przybudowuje do innych.

3. Ćwiczenia językowe usprawniają wynajdywanie i dobieranie najodpowiedniejszych wyrazów w ustnych czy pisemnych wypowiedziach uczniów. Wartość jednak pojedyńczych wyrażeń można ocenić jedynie w związku z całością wypracowania, gdy idzie o stosunek do sprawy, którą się przedstawia. Inaczej np. opisze dany wypadek policjant w swym raporcie, a inaczej pisarz w utworze literackim. Pierwszy rodzaj wymaga innych, a drugi innych wyrażeń.

Są więc dwa sposoby prowadzenia ćwiczeń słownikowych:

a) obcy tekst, w którym bada się wyrażenia i słowa ze względu na ich wartość stylistyczną wobec całości;

b) własne wypowiedzenia się uczniów, w których bada się, dobiera, zestawia różne formy.

Autor jest przeciwnikiem schematycznego i pojęciowego zestawienia wyrazów według takich grup, jak np. wrażenia zmysłowe, właściwości, cechy (jak u naszego Bilińskiego). Jest to dobre dla języków obcych jako uczenie się słówek. W języku ojczystym zaś nie idzie o zapamiętanie sobie takich kategoryj słów, ale o rozwój zdolności językowych. Natomiast zaleca obranie konkretnego przykładu i objaśnianie zjawisk, mających z nim związek, jednakże z ograniczeniem się do świata zewnętrznego. Zjawiska świata wewnętrznego trudno będzie objaśniać, gdy ich uczeń sam jeszcze nie doznaje.

Autor podaje przykłady ćwiczeń, np. jak wdrapuję się na drzewo lub opis ośrodka przemysłowego. Uczniowie, obserwując czynności czy zjawiska, dobierają odpowiednie ich nazwy, a potem wybierają najlepsze określenie. A więc w przykładzie pierwszym: *wyciągam się, podskakuję, chwytam, obejmuję, podpieram się i t. d.* W przykładzie drugim znajdziemy takie zwroty: *kominy wznoszą się, wysterczają z pośród budynków, pną się do nieba, wystrzelają z ziemi, wyciągają swe wąskie szyje, las szybów wyrasta w okolicy i t. d.*

W ten sposób uczeń uczy się nietylko poznawać wyrazy, ale używać ich, a więc następuje odrazu aktywizacja słownika biernego.

Juljusz Kijas

Sprawozdania i oceny.

Dr. Juljusz Kijas:
Nauczanie języka polskiego w kl. I gimn. w świetle praktyki szkolnej
Na podstawie wyników ankiety. Lwów, 1935.

Kierownik Ogniska lwowskiego dr. Juljusz Kijas przeprowadził na terenie Kuratorjum O. S. Lw. ankietę w sprawie realizacji programu j. pol. w kl. I nowego gimnazjum. Ankieta przyniosła 116 odpowiedzi, ilustrujących nauczanie j. pol. w 140 klasach. Wyniki jej są następujące:

Przerobienie przepisanego materjału nie sprawiło naogół trudności. W nielicznych wypadkach ucierpiał nieco ostatni cykl czytanki albo ćwiczenia w mówieniu i pisaniu z końcem II półrocza. Materjałem naukowym w zakresie lektury był w myśl programu świat starożytny. Jeśli idzie o zainteresowania młodzieży w tym kierunku, padły niemal same odpowiedzi

pozytywne. Chłopców zajęły więcej wydarzenia wojenne i sport, dziewczęta — życie domowe i rodzinne. Podręczniki *Mówią wieki* oraz *Między dawnemi a nowemi laty* nie sprawiły naogół większych trudności. Zauważono jednak brak łatwych i krótkich wierszy, któreby nadawałyby się do uczenia się napamięć i do ćwiczeń w wygłaszaniu. Ostatnie cykle obu podręczników, o charakterze wybitnie wyznaniowym, sprawiały pewne trudności w szkołach młodzieży innego wyznania lub mieszanej. Za najpiękniejszy ustęp uznała młodzież *Maraton* (28 głosów), a po nim *Złodzieja z Memfisu* (26 głosów). W czytance Balickiego i Maykowskiego na pierwszy plan wysunęły się ustępy, malujące życie starożytne, natomiast w czytance Gaertnera i Łempickiego pierwszeństwo zdobyły ustępy z życia współczesnego.

W zakresie większych utworów najwięcej interesowała się młodzież temi, które przedstawiają życie rówieśników i rówieśnic, mówią o przygodach, odznaczają się charakterem egzotycznym lub zaciekawiającą akcją. Najwięcej głosów zdobyła *Anielka* Prusa. Za nieodpowiednie utwory uznano: *Dysk olimpijski* (37 gł.) z powodu dużych trudności w czytaniu. *Małą Dorrit* (11 gł.) ze względu na staroświeckość. Wśród utworów, któremi nauczyciele chcieliby uzupełnić listę ministerjalną, pierwsze miejsce zajmuje *W pustyni i puszczy* (10 gł.). Aktualizacja wyglądała dwojako: jako przeprowadzenie porównania między całym odcinkiem kultury starożytnej a współczesnej (n. p. Teatr staroż. a współcz.) lub też jako zestawianie jednego faktu lub jednej postaci (Nil-Wisła, Demostenes-Skarga). Podkreślono w odpowiedziach, że trzeba być ostrożnym w aktualizowaniu, gdyż młodzież woli przebywać w świecie egzotyki, niż w świecie szarej rzeczywistości współczesnej. Skarżono się na duże trudności przy realizowaniu korelacji z historją. Mimoto, jeśli idzie o korzyść korelacji, padły przeważnie odpowiedzi pozytywne.

W zakresie nauki o języku $^3/_4$ klas używało podręcznika Klemensiewicza, $^1/_4$ podręcznika Gaertnera. Największem zainteresowaniem cieszyła się ogólnie głosownia ze względu na poglądowe nauczanie, nadto słowotwórstwo. Za trudne partje uznano naukę o zdaniu, znaczenie realne i etymologiczne, podział spółgłosek i samogłosek oraz końcówki równoległe.

Najtrudniejszym działem nauki okazały się ćwiczenia w mówieniu i pisaniu z powodu braku doświadczenia. Ćwiczenia w mówieniu pojmowano najrozmaiciej, od suchego streszczenia poczynając, a na inscenizacjach kończąc. Ćwiczenia w mówieniu mieszano często z ćwiczeniami w wygłaszaniu. W sprawozdaniach osiągnięto dobre rezultaty, ale metodyka prowadzenia sprawozdań pozostawiała wiele do życzenia. Ćwiczenia słownikowe znalazły wszędzie uznanie, ale często nie zdawano sobie sprawy, na czem one polegają. Wzbogacano niekiedy raczej słownik bierny lub wciągano do ćwiczenia słownictwo ściśle fachowe. Ćwiczenia redakcyjne spotkały się z rozbieżną oceną. Podkreślono z uznaniem, że: są one pożytecznemi ćwiczeniami w zakresie dobierania wyrazów; pobudzają ambicję uczniów, aby podać najlepszą redakcję; budzą wrażliwość na poprawność i piękno tekstu; uczą słabszych uczniów poprawnego pisania; dają się spożytkować przy pracach zbiorowych jak układanie odezw i t. p. Natomiast jako wady wysuwano często, że: są one nienaturalne, niespotykane w życiu codziennem; zabijają indwidualność stylu; upokarzają ucznia, na którego zadaniu dokonywa się „wiwisekcji"; urażają ambicję ucznia, którego pomysł się odrzuca; są polem do popisu najzdolniejszych przy bierności słabszych; sprawiają trudność wyboru najlepszej redakcji; wyrabiają przesadny krytycyzm; zabierają zbyt wiele

czasu. Co do tematów ćwiczeń domowych zgodzono się prawie jednogłośnie, że młodzieży odpowiadają najlepiej tematy wolne, z przeżyć, życia szkolnego, z obserwacji, natomiast małem powodzeniem cieszą się tematy z lektury. Tylko słabsi uczniowie wolą tematy reprodukcyjne.

Element środowiskowy spożytkowano w kierunku ideowym, regjonalnym, zapomocą wycieczek społecznych i krajoznawczych. Dużo sposobności nastręczyło się do poruszenia spraw wychowawczych.

Metody stosowano różne, zależnie od materjału lekcyjnego. Metody: dyskusyjna i problemowo-dyskusyjna najczęściej pojawiały się przy lekturze, natomiast bardzo rzadko przy nauce o języku. Tak przy lekturze, jak przy języku stosowano pracę pod kierunkiem i pracę grupową. Rzadko występowała metoda projektów, najczęściej przy ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu. Metoda erotematyczna pojawiała się częściej przy nauce o języku, rzadziej przy lekturze. Dużem powodzeniem cieszyła się metoda poglądowa. Niekiedy stosowano krótki wykład.

Posługiwano się wydatnie pomocami naukowemi. Ponieważ wyposażenie szkół przedstawiało się ubogo, musieli nauczyciele często wprowadzać własne zbiory lub podsuwać młodzieży inicjatywę tworzenia nowych zbiorów. — Jeśli idzie o wyniki nauczania, najlepiej poszło w zakresie lektury, gorzej z nauką o języku, a najgorzej z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Na znaczne trudności natrafiono na terenie szkół mniejszościowych.

H. Schipper.

Wiącek St., Wiwczaruk A., Karpowicz A.: I *Praca w klasie pierwszej szkoły powszechnej, II. Praca w klasie drugiej szkoły powszechnej.* Przewodniki metodyczne dla nauczycieli szkół powszechnych. Nakład Gebethnera i Wolfa, Warszawa.

Prace powyższe przeznaczone są dla nauczycieli jako pomoc w każdem środowisku, w każdej szkole. Praca w klasach połączonych jest w książce na klasę II pokrótce omówiona. Znajdujemy też zastrzeżenie w książce, że podany jest jedynie zarys zorganizowanej pracy rocznej, opartej o koncentrację, a nie zbiór gotowych wzorów do naśladowania (zob.. t. I, str. 6, 131, 134; t. II — str. 20, 34, 107).

Autorowie budzą kult dla pracy, podkreślają, że jedynie tą drogą przygotować możemy Państwu obywateli, rozumiejących należycie swe obowiązki. „..... do pracy najłatwiej i najprędzej wciągnąć się można tylko poprzez rzetelną pracę od początku" (vid. str. 33/II), a dalej na tejże str. „od pierwszego dnia nie wolno nam zmarnować ani jednej godziny".

W każdym prawie odcinku projektowanej z dziećmi pracy podkreślana jest wartość wychowawcza współpracy, znaczenie pracy grupowej — jako czynników wychowujących i sprzyjających naturalnemu rozwojowi sił wewnętrznych dziecka. Autorowie uwzględniają oś programową: Polska i jej kultura. Dzieci pracują w szkole — dla szkoły, dla kolegów, dla siebie, zapoznają się z pracą rodziców w domu, z pracą sąsiadów, z pracą na łące, w polu. Wyjście ze szkoły pomaga do zapoznania dzieci z warunkami pracy w środowisku pozaszkolnem, do zetknięcia się z pracą, podejmowaną dla użytku społecznego.

Materjał naukowy został podzielony przez autorów na 10 cykli; każdy cykl to szereg tematów tygodniowych; na 1 tydzień przewiduje się 6 tematów;

tematy dzienne rozbite zostały na tematy jednostek lekcyjnych. Poza tem w każdym rozdziale, obejmującym jeden cykl — mniej więcej 4 tygodnie pracy — znajdują się: charakterystyka pracy w omawianym cyklu, wskazania metodyczne, przydział materjału z każdego przedmiotu, wymiar czasu na poszczególne przedmioty w okresie tygodniowym, jakieś zagadnienie dydaktyczne lub wychowawcze. Nadmienić należy dla wyjaśnienia, że w obu klasach występują jedne i te same ,,cykle", często tematy są te same, a różnica polega na ujęciu materjału przerabianego.

Wiele spraw, bezustannie nasuwających się w życiu szkolnem, poruszają autorowie omawianych książek; pragną oni podzielić się z kolegami zdobytem doświadczeniem bardzo bogatem, uchronić niejako przed pomyłkami. Chcą oni tą drogą dźwignąć nasze młode szkolnictwo na pewien wyższy poziom przez należycie zorganizowaną pracę roczną na niższych poziomach nauczania, uwzględniającą psychikę 7—8 letniego dziecka. A więc zalecają czerpać materjał do pracy z bieżącego, aktualnego życia dziecka, uczynić ją dlań celową i zrozumiałą. Wyjaśniają, że zadaniem szkoły jest ułatwić dzieciom wejście do środowiską szkolnego, którego są członkami, odpowiedzialnemi za jego rozwój i pomyślność od chwili wstąpienia do szkoły.

Autorowie przeprowadzali pracę podaną w książkach na terenie szkoły. Nosi ona charakter syntetyczny bez sztucznego łączenia przedmiotów, które nie wiążą się z opracowywanym ośrodkiem zainteresowania. Stanowisko zupełnie słuszne. Na wyższym poziomie — klasy V, VI, VII — uważają pracę ośrodkami za niewskazaną, system takiej pracy mógłby nawet okazać się zgubnym (str. 17/I), groziłby niemożnością uporządkowania, usystematyzowania wiadomości rzeczowych z historji, przyrody, geografji. Czy rzeczywiście nauczanie syntetyczne mogłoby okazać się zgubnem"?

Niewątpliwie nauka o charakterze syntetycznym zarówno na poziomie wyższym jak i niższym jest trudna do przeprowadzenia i gdyby ją ciągle stosować, mogłaby stać się uciążliwą; ale gdy życie wysuwa na plan pierwszy sprawę, którą interesuje się cały świat cywilizownay, jak np.: w b. r. ,,challenge" lub w r. 1932/33 ,,rok polarny", czy nie jest wskazanem takie zagadnienie ująć jako ośrodek pracy dla jednej z wyższych klas? Czy może powstać obawa, że przedmioty nauczania, przy pomocy których zagadnienie zostaje oświetlone czy rozwiązane, będą traktowane po macoszemu? Czy praca, zorganizowana pod hasłem chwili bieżącej, może być dla klasy zgubna? Zagadnienia, oparte na faktach z bieżącego aktualnego życia dają wiele radości, budzą wiele zainteresowań o charakterze poznawczym oraz niezmiernie sprzyjają powtórzeniu materjału, uprzednio poznanego, a związanego z opracowanym ośrodkiem.

W książkach omawianych mówi się o przedmiotach ,,nadrzędnych", ,,ogniskowych", ,,rzeczowych". Trudno w tej nomenklaturze zorjentować się. Gdy czytamy o nadrzędnych przedmiotach, mimowoli doszukujemy się ,,podrzędnych" — a takich — wiemy — niema; wszystkie służą jednemu celowi, wszystkie w jednakowej mierze sprzyjają rozwojowi uczniów. Wprowadzanie nowych nazw utrudnia często zrozumienie treści.

Niedość przejrzyście ujęta jest różnica pomiędzy koncentracją a korelacją. O stosowaniu zaś korelacji na poziomie klasy I czy II mowy być nie może (vid. str. 14/I, str. 10/II).

Dość szeroko omawiane są wskazówki do nauki czytania i pisania w kl. I zarówno metodą zdaniową jak i wyrazową. Pomimo pewnych zastrzeżeń linja nauki czytania i pisania jest ujęta interesująco i wyraźnie. Nie godziłabym się

na analizę wyrazów na zgłoski. Dzieci III, a nawet IV klasy, mają trudności z podziałem na zgłoski przy przenoszeniu wyrazów na nowy wiersz. Praca ta musi być dzieciom z I klasy narzucona, nie ułatwi dalszej analizy wyrazu na niepodzielne cząstki, jakiemi są litery i głoski — ale odsunie ten najważniejszy moment w procesie czytania.

Należy jeszcze omówić jedną sprawę, dotyczącą nauki czytania i pisania, a polecaną przez autorów.

Autorowie wprowadzają rysunek przy nauce czytania często zamiast wyrazu, co zresztą spotykamy i w niektórych elementarzach.

Zadaniem nauki czytania jest nauczanie ujmowania symbolu graficznego — jakim jest pismo czy druk — przez mowę przy jednoczesnem wywoływaniu w umyśle czytającego obrazu. Niema w pracy tej miejsca na rozwiązywanie rebusów, jakiemi stają się teksty z rysunkami.

Autorowie układają teksty poza elementarzem, gdyż w elementarzach często brak jest tekstów, odpowiadających przerabianemu z dziećmi ośrodkowi. Stanowisko słuszne; ale w proponowanych tekstach znajduje się szereg rebusów do rozwiązania. I tak: zdanie ,,Ela i Olek są sami na | cmentarz | Dzieci mają odczytać ,,Ela i Olek są sami na cmentarzu". Zdanie: To jest | grób | Dzieci mają odczytać ,,to jest mogiła Nieznanego Żołnierza". Zdanie: ,, to jest | domek" |, dzieci mają odczytać ,,to jest domek dla wojska".

Dużo takich rysunków — rebusów stosują autorowie w tekstach podawanych dzieciom poza elementarzem. Zabieg zupełnie zbędny, gdyż przy stosowaniu metody zdaniowej można doskonale posługiwać się wyrazami, kryjącemi trudności językowe — jak zmiękczenia, dźwięki dwuznakowe — bez analizy. Dzieci ujmują obraz językowy danego wyrazu, przyswajają trudny wyraz, odpoznają go po pewnym czasie, niezadługo piszą nawet z pamięci.

Sprawa pisania potraktowana jest zupełnie niezależnie od czytania, a przecież pisanie jest ściśle związane z nauką czytania, że dziś oddzielić jednego od drugiego nie można. Przez danie uczącym się wyobrażeń pisaniowych zbliżamy do nich proces czytania.

W obu książkach duży nacisk położony jest na dział mówienia, zgodnie z obowiązującym programem. Autorowie podają materjał do pogadanek w zależności od ośrodków pracy, wskazując na szereg momentów, sprzyjających samorzutnemu wypowiadaniu się dzieci.

Nie znajdujemy wiele wskazówek, jak prowadzić czytanki w kl. II-ej. Poza krótką wzmianką o inscenizacji, która zbliża treść do dzieci, nie znajdujemy żadnych innych wskazówek. Mówi się również o znaczeniu cichego czytania, które najbardziej ułatwia dzieciom opanowanie treści czytanego tekstu.

Systematycznie opracowany jest dział zarówno w cz. I-ej jak II-ej spisów wierszy, powiastek, z nazwiskiem autora, numerem *Płomyczka*, tytułem podręcznika, gdzie znajduje się odpowiedni materjał dla opracowania danego ośrodka. To samo dotyczy ćwiczeń w nauce pisania dla klasy II-ej, tematów ze śpiewu, gier.

Dużo cennych i interesująco rozwiązanych spraw i zagadnień znajdzie czytelnik w omawianych książkach; ale zawiele spraw autorowie chcą objąć, wielu błędom zapobiec, przewidują szereg trudności, z któremi każdy nau-

czyciel musi w pracy spotkać się i przedewszystkiem rozwiązywać indywidualnie, w zależności od lokalnych warunków, w których praca odbywa się. Przez takie ustosunkowanie się autorów treść książek staje się chwilami nużąca, a nawet trudna do uchwycenia przewodniej myśli. Rzeczy ważne i mniej ważne stawiane są przez autorów na jednej płaszczyźnie. I tak: sprawa ubrania sali szkolnej na uroczystość i przygotowanie na tę chwilę wieńców (str. 115/I), zorganizowanie zakupu potrzebnych dzieciom do pracy narzędzi (str. 108/I), przekonywanie, że obrazek nie może zastąpić wycieczki (112—113/I), wyjaśnianie, kiedy dziecko bierze czynny, a kiedy bierny udział w uroczystościach urządzanych w szkole (str. 153/I) — oto materjał, któremu poświęca się całe stronice druku i traktuje tak samo wyczerpująco, jak omawianie spraw, tak ważnych jak praca grupowa, organizowanie wycieczek lub jakieś zagadnienie z metodyki.

Praca wiele zyskałaby, gdyby ją autorowie skondensowali, odrzucając działy mniej ważne i skrócili, czyniąc ją przez to bardziej wartościową.

A. Baranowska.

Marjan Falski: *Elementarz dla I klasy szkół miejskich* — z rysunkami Wacława Borowskiego, Metoda wyrazowa. — Książnica Atlas 1934 r. — t. s.: *Wskazówki metodyczne*, tamże.

Książeczkę Falskiego pamiętam oddawna, od samego jej początku, kiedy była wydana w wykwintnym formacie z kolorowemi obrazkami, z ,,lis" i ,,las" na pierwszej stronie, jeszcze wtedy, kiedy w szkole nie można było jej używać, bo była zbyt kosztowna. Od tego czasu przeszła różne ewolucje i w r. 1934 ukazała się w ostatniej swej postaci, dostosowana do wymagań programu. Do książeczki tej czuję z dawiendawna duży sentyment, a ostatnia jej metamorfoza ten sentyment może tylko pogłębić.

Już sam format i barwa papieru jest pociągająca, a cała strona zewnętrzna elementarza jest bez zarzutu. Wyraźne, okrągłe pismo, czytelny, zbliżony do tego pisma druk zachęca dziecko do czytania. Obrazki mimo, że jednobarwne, są bardzo zajmujące i ładne. A czyni to: dużo ruchu, rozmach, jaki w nich jest, lekka, kreskowa technika i umiejętnie stosowana czarność.

Pismo i druk jest w dwu wielkościach. Drobniejsze zjawia się pod koniec książeczki. Jest ono mniejsze, bardziej zwarte i tem samem upodobnione do druku. Dlatego to przejście z czytania pisma na czytanie druku jest bardzo ułatwione.

Układ *Elementarza* jest podany we wskazówkach. Składa się z 15 tematów j. np.:

I. Miasto — dom — mieszkanie — rodzina.
II. Zabawki i zwierzęta domowe.
III. Drogi i środki komunikacji.
IV. Najbliższe otoczenie poza domem, jesienią.
VI. Zajęcia szkolne.
VIII. Higjena w życiu dziecka.
XIII. Gmachy i instytucje użyteczności publicznej i t. d.

Przytoczone powyżej niektóre tematy wskazują różnorodność materjału, zawartego w elementarzu, ścisłą spoistość z wymaganiami programu, co daje możność zastosowania czytanek w różnych okolicznościach życia klasy i tem samem wykazania dzieciom potrzeby czytania i znaczenia książki w życiu.

Na czołowej stronie każdego tematu jest umieszczony rysunek, zwany przez autora ,,syntetycznym'', który ma wprowadzić dzieci w treść tematu i ułatwić im zrozumienie czytanych dalej powiastek. Powiastki te ułożone są cyklami i dostarczają materjału do stopniowego pokonywania trudności w nauce czytania.

Trudności te przechodzą dla dziecka niemal niepostrzeżenie, a przyczyną tego jest nadzwyczaj logiczne i głęboko przemyślane ich ustopniowanie bez żadnych niespodzianek, zbyt skomplikowanych wyrazów zjawiających się zawcześnie, czy przeszkód mających źródło w fonetyce naszego języka.

Powiastki Falskiego, na których dziecko uczy się trudnej umiejętności czytania, to prawdziwe perełki. Nic im ująć i nic dodać nie można. Malują one przeżycia dziecka, wykazują nawet w opisach pewną aktywność i są tak napisane, jakby były wypowiadane i układane przez samo dziecko.

Nowe wyrazy, występujące w czytankach, są kilkakrotnie zazwyczaj powtarzane, aby dzieci mogły czytanie stopniowo mechanizować już od pierwszych dni nauczania. Wyrazy te są tak dobrane, żeby nowe dźwięki powtarzały się bez zbytniej sztuczności, a tendencyjność w ich doborze była dyskretna.

Jedno jest tylko niezrozumiałe. Dlaczego *Elementarz* ma na początku tytułowej karty napis ,,metoda wyrazowa'', skoro zaczyna się nauka czytania odrazu od całego zdania i zaraz pierwsze wyrazy są analizowane. A wiadomo przecie, że metoda wyrazowa polega na przyswojeniu sobie przez dzieci szeregu wyrazów w całości bez analizy, następnie układaniu zdań ze znanych wyrazów, analizie zdania na wyrazy, porównaniu wyrazów podobnych np. zabawka — zabawki, wydzieleniu elementów różnych (jak w danym wypadku ,,a'' ,,i''), a następnie dopiero analiza wyrazu i synteza dźwięków.

Z praktyki wiadomo, że dziecko chwyta najprzód tylko obraz wyrazu, a właściwie pamięta rysunek jego początku. Chwyta cały wyraz i zaczyna interesować się jego poszczególnemi elementami dopiero po upływie półtora do dwu miesięcy nauki.

Zbyt wczesna analiza bywa najczęściej narzucona i utrudnia tylko pracę dziecku, oddalając od niego moment zrozumienia istoty czytania i pozbawiając je radosnej pracy odkrywczej.

— —

Równocześnie z *Elementarzem* wydano *Wskazówki metodyczne do Elementarza*. Już sam tytuł objaśnia przeznaczenie tej książeczki, gdzie na 67 stronach autor wyjaśnia układ swego Elementarza, daje sposoby prowadzenia nauki czytania, uprzedza o trudnościach i bardzo zaleca nauczycielowi samodzielność pracy.

Wskazówki zalecają, by pracę rozpocząć od okresu przygotowawczego, który ma wyrobić w uczniu zdolność słuchania, patrzenia, skupiania uwagi, kombinowania i ,,wogóle brania czynnego udziału w pracy ogólnej''. Duży też nacisk kładą na wyrobienie ręki przez ćwiczenia w rysunku, wycinankach i inne.

W dalszych rozdziałach autor objaśnia układ *Elementarza* według tematów i ,,podział dla względów metodycznych'' na części i rozdziały, stopniujące odpowiednio poznawanie dźwięków i liter''. Potem idą wskazówki do opracowywania tematów, a następnie wskazówki do nauki czytania i pisania.

Ten rozdział jest najobszerniejszy i porusza drobiazgowo wszelkie trudności, wynikające z osobliwości pisowni i wymowy naszego języka.

Uzupełnieniem wskazówek są ,,Uwagi fonetyczne" — opracowane przez T. Benniego. Ciekawe te uwagi są ogromnie przydatne tym, którzy nie zastanawiali się bliżej nad sposobem wymowy różnych dźwięków w zależności od układu po nich lub przed niemi spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych.

Na temat wymowy gwarowej i wad oraz braków w wymowie jak np. bełkotanie, seplenienie i jąkanie znajdujemy szereg ciekawych spostrzeżeń oraz wskazówki do leczenia niedomogów wymowy.

Jak widać z tego, zaznajomienie się ze wskazówkami jest konieczne dla wszystkich, którzy chcą posługiwać się Elementarzem Falskiego przy nauce czytania. Nieodzowne dla początkujących nauczycieli, a bardzo pożyteczne dla tych, którzy naukę czytania traktują indywidualnie i pracę swą chcą dostosować ściśle do psychologji małego ucznia.

Zofja Karpowiczowa.

Z literatury dla dzieci i młodzieży.

Ostatnie tomy ,,Bibljoteki Książek Różowych" — to powiastka *O dużym Tomku* M. Juszkiewiczowej, *Nowe przygody* A. Kwiecińskiej oraz *Niezapominajka* J. Plater-Zyberkowej. Bibljoteczka ta stanowi niższy szczebel wydawnictwa dla dzieci pod redakcją Janiny Kwiatkowskiej; szczeblem wyższym jest ,,Bibljoteka Książek Błękitnych". Płodne to wydawnictwo posiada wielką zaletę: jest tanie. Być może, iż taniość książek (tom oprawny w prenumeracie kosztuje 95 groszy) musi się odbijać na ich poziomie literackim, dość nierównym. ,,Książki Różowe" — to lektura dla dzieci w wieku lat 8—10. Z trzech, wymienionych na wstępie tomów, najbardziej udana jest książka Kwiecińskiej p. t. *Nowe przygody*. Jest to dalszy ciąg miłych *Dzieciaków*. Siedem ,,cudów świata" przyjeżdża na wakacje do ,,ósmego", do zamężnej siostry, zamieszkałej z mężem na wsi na niewielkim folwarku, który zapracowany pan Andrzej usiłuje utrzymać, walcząc z kryzysem, podatkami oraz szukając źródeł podtrzymania swej ziemiańskiej egzystencji w wypróbowanym ,,przemyśle letniskowym". Słowem — tło bardzo współczesne, bardzo ,,prawdziwe", niektóre dzieci bardzo to lubią. ,,Czy to było naprawdę?" — brzmi wszakże często pytanie dociekliwe i poparte badawczem spojrzeniem, szukającem w oczach starszych tej prawdy, która wzruszać się każe, ale nie wyzyskuje wzruszenia jak złuda, nic wzamian za nie nie dająca. ,,Kryzysowi rycerze" podejmują dzieło pożytecznego spędzenia wakacyj, wnikając w kłopoty mieszkańców dworku i starając też im zaradzić. Opowiadanie dość zajmujące, przypomina wdzięczne powiastki M. Buyno-Arctowej: *Na wakacjach w Zalesiu* czy popularną *Kocią mamę*. Powieść *O dużym Tomku* jest historją o słoniu-przyjacielu. Obserwacje przyrodnicze nie budzą tu jednak zaufania, przedsiębiorczość dzieci — chwilami również. Najsłabszą z rozpatrywanych powiastek jest *Niezapominajka*. Książeczka ta, przeznaczona dla dzieci najmłodszych, zawiera przydługie dialogi lalek, kwiatów, akcję posiada mało ożywioną, skutkiem czego nie jest lekturą pociągającą.

,,Książki Błękitne" stoją wyżej pod względem literackim niż różowe. Zarówno doborem autorów tłumaczonych jak wartością oryginalnych przerastają tomiki, recenzowane powyżej. Tłumaczenie miłej powieści angielskiej Zuzanny Coolidge jest zupełnie poprawne, a powieść zajmująca warta jest włączenia do literatury dla dziewcząt. *Cnota żołnierska* Gustawa Olechowskiego jest to zbiór nowel dobrych, mających jednak wspólny mino-

rowy ton, który może w młodzieży wywołać echo niechęci, wiadomo bowiem, jak dzieci nie lubią się martwić, jak stronią od książki smutnej. Wartości artystyczne jednakże wszystkich czterech nowel wyrównywują pewną monotonję nastroju. Zarówno biedny młody Aronek, któremu każą oddać umiłowany mundur do intendenta, a przywdziać zpowrotem znienawidzony chałat, jak stary leśniczy Paweł, co w 63-ym r. życiem przypłaca przysięgę, jak tragiczna pani Pułkownikowa oraz Juljanek Świstołek — dźwigają wprawdzie przygniatający ciężar złego losu, lecz psychologiczne pogłębienie w opracowaniu postaci oraz potraktowanie serjo młodego czytelnika, brak specyficznego, a stosowanego zazwyczaj przez autorów zniżania się do poziomu tych, co książkę wezmą do ręki — pociągają do tej lektury. Trudno znaleźć natomiast słowa pochwały dla książki Z. Dromlewiczowej p. t. *Chcę zostać lotnikiem*. To lektura nudna. Powierzchowny Władek chce zostać lotnikiem, ale brak mu wiedzy lotniczej. Wzorowy kuzyn Jaś posiada zadziwiający jej zasób i kształci Władka podczas wakacyj na wsi. Opis Challenge'u 1934 r. nie został wyzyskany należycie, nietylko bowiem książki nie ożywia, ale ją przytłacza powszechnie znanemi z pism codziennych wiadomościami. Miłą zato a bezpretensjonalną książeczką jest tomik p. t. *Dwaj mistrze*. Są to dwa opowiadania: jedno o Szopenie, drugie o Moniuszce. Książka nadająca się nietyle do bibljoteczki własnej dziecka, ile przydatna jako lektura pomocnicza w szkole.

Pokrewny charakter i wygląd zewnętrzny ma wydawnictwo „Naszej Księgarni" (Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego). Poziom artystyczny jednak tych książek jest znacznie wyższy niż poprzednich. Od *Wacka i jego sześciu siostrzyczek* poczynając, a na ciekawej *Szajce* kończąc, są to utwory zajmujące, starannie opracowane pod względem wydawniczym i redakcyjnym. Pierwsza z wymienionych książek jest poemacikiem wierszowanym S. Baczyńskiej dla małych dzieci, rodzaj niezapomnianego *Janka-Wędrowniczka*. Wiersz płynny, lekki, ilustracje książki na należytym poziomie estetycznym. Historja *O Pucu i Bursztynie* J. Grabowskiego, znana wielu dzieciom z „Płomyka", już przed kilku laty budziła zachwyt małych prenumeratorów. „*Tombo, małpka i ja*" M. Juszkiewiczowej — jest jak poprzednia powiastka o zwierzętach, lecz przez swój egzotyzm, akcja bowiem toczy się w Chinach, może być specjalnie interesująca dla tych dzieci, w których wcześnie budzi się pociąg do lektury podróżniczej. A wreszcie — *Szajka* S. Losia. Gimnazjum w Konradowie, uderzająco Płock przypominającym, pomysły szalonej trójki, zręcznie zarysowane postaci nauczycieli w karykaturze lekkiej, ale bynajmniej nie niesmacznej, akcja, tocząca się żywo, tu i ówdzie urozmaicona momentem powagi, zabarwionej bądźto lirycznie, bądź też historycznie — wszystko razem stanowi całość powieściową zręczną, niepozbawioną walorów artystycznych.

Wanda Stetkiewiczówna.

Sprawozdania i oceny.

1. Nauka o literaturze.

Boy (Tadeusz Żeleński): *Obrachunki fredrowskie*. Warszawa 1934, Gebethner i Wolff. — Jan Lorentowicz: *Spojrzenie wstecz*. Warszawa 1935, Mortkowicz. — Anna Pohoska: *Syn Kujaw* (Jan Kasprowicz). Książnica Atlas, Lwów—Warszawa.

Ukazały się w wydaniu książkowem artykuły Boy'a o Fredrze, drukowane w „Wiadomościach Literackich". Można więc teraz zorjentować się w stanowisku i całokształcie poglądów autora na Fredrę.

Książka Boya jest pisana pod tem samem hasłem, co *Bronzownicy* czy *Ludzie żywi*, dotyczy stosunku naszego do historji literatury i wystawiania w niej bronzowych posążków. Boy atakuje stosowane dotychczas w ocenie artystycznej kryterjum narodowo-patrjotycznych zasług pisarza, żąda kryterjów czysto estetycznych i usunąć chce w cień wysuwanego dotychczas obywatela, zająć się zaś artystą i człowiekiem. Stąd wykazuje nadzwyczaj starannie, że Mickiewicz, Fredro i t. d. byli złymi obywatelami, że nic ich nie obchodziła żałoba narodowa (Fredro np. z natury nie lubił konspiracji), a mimo to byli wielkimi artystami, Mickiewicz jest de Fleursem naszych czasów, pierwszym poetą miłości (nb. Kochanowski, żeby spojrzeć tylko na największych, tutaj się nie liczy). W imię tych zasad Boy rozpoczyna gruntowne i rzetelne przewietrzenie historji literatury, którą nazywa trochę komiczną nauką. Atak swój rozpoczyna od krytyki zdania Chrzanowskiego, że wobec wnikliwych analiz Tarnowskiego wgłębianie się w komedje Fredry jest zbyteczne.

Boy twierdzi, że brzmi to dziwnie, bo „sąd o dziełach literackich nie jest raz zdobytą prawdą, ale stosunkiem każdego pokolenia i każdej epoki do żywych tworów sztuki". Stąd wydawałoby się, że każda interpretacja utworu jest dopuszczalna i uprawniona, ponieważ jest wyrazem stosunku każdego pokolenia i t. d. Takie stanowisko w konsekwencji wymaga pobłażliwego ustosunkowania się do różnych prób interpretacji, która jest uzależniona przedewszystkiem od odbiorców dzieła sztuki. Wobec tego fredrolog powinien był stwierdzić, że były epoki, które przyrządzały Fredrę na słodko, inne na gorzko, inne na krwawo. Dlaczego z taką pasją atakować te gorzkie, czy kwaśne interpretacje? Jeżeli nawet oczyszcza się miejsce dla swojej „marksistowskiej" przyprawy, to trud zbyteczny, bo zwycięży ona później czy wcześniej, jeżeli jest rzeczywiście wyrazem stosunku naszego pokolenia do Fredry. Wobec tego także niema się co tak bardzo cieszyć z tego, że się wykrywa pseudonaukowy charakter historji literatury, bo nie jest ona matematyczną prawdą, nie jest żadną nauką, jest względną prawdą pokolenia, schodzącą z niem razem do grobu. Między innemi autor gniewa się najbardziej za tę trochę komiczną naukę, za „wpływologję", „która w naszej nauce literatury (nb. nowy termin), a zwłaszcza we fredrologji sprowadza się do mechanicznego i często bardzo naciąganego przestawiania figur i sytuacyj". Gniewa autora bardzo, że nikt nie troszczy się o „wpływy" w sztukach Kiedrzyńskiego, a natomiast tyle się mówi o zapożyczeniach u Fredry, że uchodzi on za najmniej oryginalnego pisarza. Dziwi to zestawienie u człowieka, chlubiącego się „muzykalnością literacką", „wrodzonem poczuciem materjału". Kwestja oryginalności i wpływologji jest zagadnieniem zbyt ważkiem, nawet ze względu na stosunek danego

pokolenia, aby się tak na nie poprostu rozgniewać i w ten sposób je rozstrzygnąć. Boy gniewa się na polonistykę, że takich sposobów mechanicznych zestawień używa dotychczasowa fredrologja, sam zaś zupełnie w ten sam sposób uzasadnia swoją interpretację Fredry. Zwalcza bowiem legendę o polskości czy rasowości i dowodzi klasowości. Zwraca uwagę na pokrewieństwo Musseta i Fredry, wynikające z tego, że są ludźmi podobnego środowiska. Spostrzeżenie zdumiewające, analogja dotychczas niedostrzeżona: Paryż lat 1830 i Jatwięgi. Fredro i Musset ludzie jednej sfery; atmosfera dworu wiejskiego u Musseta — to niemal polski dwór: ,,ta baronowa robiąca robótki, dobroczynna, pocichu grająca w pikietę z proboszczem, ta suta gościnność i wiejskie potrawy i wiejskie nudy, ta złamana oś u kolaski" (str. 94). ,,Te same warunki społeczne tworzą tę samą nadbudowę moralną, te same wady i cnoty; dlatego chłopak lekkoduch i ciepły stryjaszek i mama i panny i cały dwór tyle mają cech podobnych u Musseta i Fredry" (str. 95). Czem właściwie różnią się metody Boya od metod wyśmianych polonistów: chyba tem (jeśli uznać całą krytykę Boya za słuszną), że gdy stykają się ze zjawiskiem dwóch podobnych utworów, zadają pytanie — który od którego się zapożyczył i jak to się stało, Boy natomiast rzuca wszechmocnie słówko ,,klasa", i chce, aby się czytelnik zadowolnił zapewnieniem, że życie pewnej sfery rodzi pewne objawy. Niewątpliwie. Skrytykowane przez siebie metody zastąpił Boy marksizmem, wiążącym charakter twórczości i fantazji Fredry z tem, że mu głód nie skręcił kiszek, że jego ambicja nie była upokorzona, rewolucyjny zaś charakter twórczości Moliera z jego plebejuszowskiem pochodzeniem. Konstrukcja bardzo prosta — i słuszna dotąd, dopóki się nie przypomni sobie arystokraty o rewolucyjnych poglądach lub konserwatysty plebejusza, który się dorobił. Książka jest z wyraźnem zamiarem *epatter*, przedewszystkiem polonistów, którzy dotychczas widzieli we Fredrze wzorowego obywatela, następnie zaś wogóle rozmaitych ludzi, którzy uważali p. Zofję z Jabłonowskich Skarbkową za uczciwie prowadzącą się rozwódkę — tymczasem tu Boy zwęszył skandal i z zapałem zabrał się do tego, aby nadać mu należyty rozgłos. Dla kogo są właściwie te informacje cenne i pożyteczne, co istotnego wnoszą do naszej wiedzy o życiu Fredry?

Drugą część książki ,,W teatrze", chronologicznie wcześniejszą, stanowią dawniejsze impresje teatralne z najrozmaitszych przedstawień Fredry. Są one interesujące o tyle, że obrazują genezę zainteresowania autora Fredrą. Fredro nie ,,bierze", bo jest nudny, spreparowany na dostojno i narodowo, ,,wziąłby", gdyby podkreślono w nim wyłącznie humor, chociażby stanowić go miały nosy przyprawione, jak w ,,Ateneum" a wtedy publiczność będzie bawiła się i śmiała. Autorowi chodzi o to, aby publiczność lubiła Fredrę, jak on go lubi i chce dokonać tego zbliżenia przez odbronzowanie Fredry. Zamiarem autora była rewizja, a raczej wykpienie dotychczasowej wiedzy o Fredrze. Wyłuszczone powyżej zastrzeżenia pozwalają traktować *Obrachunki fredrowskie* jedynie jako interesujące wystąpienie publicystyczne. Autor zwraca uwagę na dwa ważne i ciekawe momenty z różnych coprawda dziedzin: pierwsze to konieczność uwolnienia nareszcie od obowiązku służby narodowej ludzi, których dzieła należą do trwałego dorobku literatury polskiej. Przecież nauka o polskiej literaturze już po odzyskaniu własnego państwa, nie może zostać służebnicą wyłącznie sprawy narodowej. Drugą sprawą jest poruszone przez Boya w sposób bezwzględny, ale trafnie zaobserwowany, zjawisko: książka profesora polonisty jeżeli jest dobra, jest recenzowana przez kolegę profesora, bo o fachowej sprawie może mówić tylko fachowiec. Natomiast jeżeli jest zła — milczy się wytrwale,

no, bo źle o niej mówić nie wypada. W ten sposób razem z błędami, które zawsze są instruktywne, jako nieudana próba rozwiązania problemu, giną istotne wartości książki, powstrzymany zostaje obieg myśli.

* * *

Książka Jana Lorentowicza *Spojrzenie wstecz* — poświęcona jest wspomnieniom autora, które mogą interesować współczesnych ze względu na omawianych ludzi.

Opaska z sensacyjnym napisem: „Rewelacje o życiu Reymonta, Żeromskiego, Zapolskiej..." wpływa na wytworzenie się jak najniewłaściwszego stosunku czytelnika do szczegółów z życia wymienionych autorów. Czytelnik oczekuje czegoś, co było dotychczas z wielkim wysiłkiem ukrywane, a co teraz wbrew wszystkim staraniom wydobywa się na jaw.

Cała książka nie ma jednak takiego charakteru: może tylko szkic pierwszy „Reymont w Paryżu", odsłaniający z jakimś niemiłym uśmiechem zadowolenia tajemnicę „pochodzenia" i „wykształcenia" autora „Chłopów". Szkic ten wywiera niemal, że przygnębiające wrażenie — ma jakieś plotkarskie zabarwienie „rewelacyj" o człowieku niedawno zgasłym, dotyczących tych szczegółów jego biografji, które on sam najstaranniej ukrywał. Wobec tego, że Reymont tyle wysiłku włożył w to, żeby je ukryć, Lorentowicz zaś tyle napracował się, żeby je wyświetlić, czytelnik nie może otrząsnąć się z jakiegoś uczucia niesmaku i chętnie zrezygnowałby z tych „rewelacyj", które przecież nikomu na nic nie są potrzebne i nie mogą wpływać na zmianę stosunku do autora „Chłopów".

Poza tym szkicem jest kilka, które właściwie nic nowego nie wnoszą do „biografistyki" wielkich ludzi ostatniego ćwierćwiecza, np. *Walka z cieniem* dorzuca kilka nic nieznaczących drobnych szczegółików do tego, co o życiu Stanisława Przybyszewskiego opowiedział już dawno Boy-Żeleński; to samo powiedzieć można o szkicu poświęconym Prusowi.

Najbardziej interesujące i najbardziej wartościowe są feljetony, poświęcone „Polonji paryskiej", opowiedziane żywo i barwnie, odtwarzają stosunki „na paryskim bruku". — Wprowadzają czytelnika w atmosferę konfliktów i swarów politycznych, w rozgorączkowaną atmosferę rewolucyjną, wywołując cały szereg ciekawych, a tak dla ówczesnych stosunków typowych postaci.

W szkicach: *Narodziny programu*, *Walka o prochy wieszcza*, *Dola zapomnianego mściciela*, zajął się Lorentowicz odcinkiem umysłowego życia polskiego nadzwyczaj ważnym, ciekawym, a równocześnie bardzo mało znanym.

Te właśnie wspomnienia, poświęcone zapomnianym mścicielom, „bohaterom" wewnętrznych polskich tarć i polskich wystąpień, stanowią nazewnątrz prawdziwą rewelację, dokonaną przez człowieka, który w tej atmosferze długo przebywał i sam niejednokrotnie wpływał na jej ukształtowanie. Nadzwyczaj ciekawem zamknięciem tej grupy jest szkic, poświęcony „Ibusiowi" — autor właściwie nie uzasadnił, dlaczego jego „spojrzenie wstecz" sięgnęło aż tak daleko, ale gdy się czyta wspomnienia walk i sporów rewolucyjnych, a następnie styka się z „dziennikarską" sylwetką największego paszkwilisty, artysty oszczerstwa i kalumnji, uprawiającego je jak sztukę dla sztuki, nasuwa się przypuszczenie, że nie jest to zestawienie przypadkowe i nie dla stworzenia monografji Ibusia, umieścił autor szkic ten w swoim zbiorze.

Niepotrzebne zupełnie jest w tej książce studjum p. t. *Dedykacje.*

Książka jest zajmująca i czyta się ją z wielkiem zainteresowaniem.

* * *

Krótki i zdawałoby się popularnie napisany życiorys Jana Kasprowicza powinienby się znaleźć w każdej szkolnej bibljotece, gdyby posiadał walory, których wymagamy od książek dla młodzieży. Pohoskiej *Syn Kujaw* jest książką wyjątkowo niejednolitą, zlepkiem fragmentów o najrozmaitszym charakterze: zaczyna się od pobieżnego i mało plastycznego opisu wsi Szymborza i jego okolicy. (Jakież znaczenie dla młodzieży może mieć stwierdzenie, że jej mieszkańcy są rasowo czyści?)

Następnie mamy kilka fragmentów z dzieciństwa Kasprowicza, napisanych nieszczerze, z sileniem się na literackość i poetyczność. Jest to typowa literatura dla młodzieży, tworzona bez przekonania, bez wczucia się w jej psychikę z uwzględnieniem jedynie zgóry powziętych założeń. W dalszym ciągu przytoczony niemal 9-ciostronicowy cytat z pomeatu *Wojtek Skiba*, nużący swoją długością, rozbijający konstrukcję książki i jaskrawo odbijający swym silnym realizmem od fałszywej, ckliwej literackości reszty książki. Stąd zaczyna się ciągłe cytowanie Kasprowicza i wiązanie cytat.

Pobyt Kasprowicza w gimnazjum, jego niepowodzenia i troski aż do otrzymania matury stanowią pierwszorzędny materjał do ciekawej *vie romancée*, którąby rzeczywiście mogła zainteresować młodzież przedewszystkiem przez poruszenie bliskiego jej życiu tematu — tutaj zaś stało się nudnem wyliczanie faktów i postaci, z których żadna nie jest należycie scharakteryzowana i pogłębiona. Na zakończenie dodane są dwa fragmenty Kasprowicza, poświęcone dzieciom. Książka ta irytuje dorosłego czytelnika, dla którego Kasprowicz jest znany i bliski, znudzi zaś napewno dziecko, które wie tylko, że Kasprowicz to wielki poeta, i chciałoby się czegoś o nim dowiedzieć.

Nie ma ona żadnych walorów, ani naukowych ani literackich i choć wyraźnie do tego pretenduje, nie tworzy interesującego młodzież portretu młodego Jana Kasprowicza i obrazu jego dzieciństwa.

J. Kulczycka.

2. Z nauki o języku.

Prace Filologiczne wydawane przez W. Doroszewskiego, Z. Łempickiego, S. Słońskiego i S. Szobera. Tom XVI, Warszawa 1934 (str. XL i 356).

Tom ten poświęciła Redakcja pamięci Adama Antoniego Kryńskiego, który w r. 1884 założył w Warszawie to pierwsze w Polsce czasopismo lingwistyczne. Otwiera go też obraz życia i prac Zmarłego — pióra prof. Szobera. Autor uwypukla żywotność, pracowitość i wytrwałość ś. p. Kryńskiego, który przez sześćdziesiąt lat służył sprawie umiłowanej mowy ojczystej. W dorobku naukowym Kryńskiego na pamięć zasługuje przedewszystkiem *Gramatyka języka polskiego*, oraz inicjatywa *Słownika warszawskiego* i współpraca w nim. W szerokich kołach stał się Zmarły popularnym przez swój system ortograficzny, ale zwłaszcza przez bardzo liczne artykuły, dotyczące językowej poprawności, której był nieznużonym szermierzem. Całokształt spuścizny polonistycznej Kryńskiego przedstawia bibljografja jego prac, ułożona przez Szobera, licząca 400 pozycyj. — W artykule „O pochodzeniu i właściwej formie staropolskiego imienia *Czewój (Czawuj*") (str. 1—7) usiłuje H. Grappin rozwiązać jego zagadkowe brzmienie i znaczenie. Sądzi on, że jest to dwuczłonowy twór, w którego pierwszej części występuje rdzeń *cza-*, ten sam, co w *czas, czaić się, czakać*, — w drugiej zaś *wuj*, brat matki, spotykany w takich imionach, jak *Gościwuj, Miłowuj, Domawuj* i t. p. —

A. Brückner wypowiada uwagi „O języku „Polskiej komedji rybałtowskiej" (8—18), zwłaszcza o jej osobliwym makaronie i słowniku, podkreślając słusznie wielką zasługę wydawcy K. Badeckiego, którego praca rzuca nietylko ciekawe światło na kulturę i dramat pierwszej połowy 17 w., ale także daje dużo materjału dla chronologizacji różnych procesów i zjawisk językowych. — Br. Gubrynowicz ogłasza (str. 19—28) trzy listy Antoniego Małeckiego z lat 1849, 1855 i 1856, z okresu bardzo interesującego, a niedość znanego z powodu braku materjałów biograficznych. — S. Słoński w artykule „Z powodu słownika do Psałterza Synajskiego" wykazuje szereg błędów, które zdradzają niedbałość, niekonsekwencję, a nawet nieznajomość rzeczy u redaktorów słownika. — W obszernem i bardzo zajmującem „Studjum eksperymentalnem artykulacji głosek polskich" (33—174), opartem na bogatym materjale zapisów, przedstawia H. Koneczna wyniki badań wykonanych przy pomocy kimografu. Oto najważniejsze spostrzeżenia: Siła wydechu samogłosek izolowanych jest odwrotnie proporcjonalna do wielkości rezonatora w jamie ustnej. Rozróżnić trzeba jednolitą, synchroniczną, monoftongiczną-, oraz niejednolitą, asynchroniczną, dy- a nawet tryftongiczną wymowę samogłosek nosowych. Nazalizacja polskich nosówek jest stosunkowo słaba. Nosówki są dwu- a nawet trzykrotnie dłuższe od odpowiednich ustnych samogłosek. Iloczas samogłoski jest tem krótszy, im wyższe jest pionowe położenie języka przy jej artykulacji. Dźwięczne zwarte spółgłoski są przeciętnie dwa razy dłuższe od bezdźwięcznych. Szczyt spółgłosek zmiękczonych jest trochę krótszy, niż odpowiednich twardych, ponieważ element palatalny występuje z opóźnieniem, wydzielając się w osobne dźwięczne lub bezdźwięczne i niezgłoskotwórcze. Końcowe samogłoski i spółgłoski często ulegają przedłużeniu. Im mniejsza ilość narządów pracuje jednocześnie, tem głoska jest mocniejsza i zarazem dłuższa: najdłuższe są zwarte, szczelinowe i zwartoszczelinowe bezdźwięczne, najdłuższe *r*. Najkrótsze są samogłoski w pozycji przed bezdźwięczną spółgłoską, dłuższe przed dźwięczną, najdłuższe przed półotwartą. Bezdźwięczne spółgłoski są zazwyczaj nieco dłuższe od poprzedzających samogłosek (z wyjątkiem *a*), wszystkie dźwięczne spółgłoski są krótsze od poprzedzających samogłosek, przyczem przy półotwartych różnica ta wzrasta. — M. Rudnicki podaje „Nowe materjały do mieszania szeregów *s*...., *ś*...., *š*..." (175—197). Idzie tu o takie wypadki np. *zwężyć* — *zwęzić*; *skrobać* — *szkrobać*; *nareszcie* — *nareście*; *Żdżary* — *Ździarski*. Podobne mieszanie znają gwary, a jest ono widoczne i w starym języku, np. stpol. *w Niemcech*, *znizić*, *mniszy* — npol. *w Niemczech*, *zniżyć*, *mnisi*. Autor usiłuje objaśnić to mieszanie i ustalić jego chronologję. Objaśnienia szuka w prawie identyfikacji lub też dyferencjacji niedostatecznie rożnych wyobrażeń językowych. Od semantycznej wartości danego wyobrażenia zależy, czy świadomość pójdzie na drogę utożsamiania, czy też różniczkowania. Co do chronologji, to autorowi rzecz się tak przedstawia: Najwcześniej spłynął szereg *ś*, *ź*, *ć*, *dź* z szeregiem *s*, *z*, *c*, *dz*, ponieważ był jeszcze słabo spalatalizowany i niedostatecznie od niego różny, w gwarach kaszubskich. W gwarach tczewsko-skarszewskich, malborskich po zachód powiatu rypińskiego spłynął tenże szereg z palatalnym *š́* *ž́*, *č́*, *dž́*, a to dlatego, że jego palatalizacja tymczasem wzrosła. W gwarach mazurujących i wielkopolskich przyszedł szereg *ś*, *ź*, *ć*, *dź* najpóźniej, gdy obok szeregu *s*, *z*, *c*, *dz* był zdyspalatalizowany już szereg *š*, *ž*, *č*, *dž*; ponieważ trzy szeregi dość się różniły, przeto utrzymały się obok siebie, ale tylko przez pewien czas. I one okazały się niedostatecznie

różne, wskutek czego w gwarach mazurujących pozostają tylko dwa szeregi: *ś, ź, ć, dź* i *s, z, c, dz.* — T. Milewski w notatce etymologicznej „Pol. *dąb* i *dąbrowa*" (str. 198—199) wywodzi słowiańskie *dǫbъ* i *dǫbrъ* od rzeczownika odpowiadającego sti. *dhūmá-h*, scs. *dymъ* z pierwotnem znaczeniem, 'zadymiony, ciemny', potem', ciemne drzewo', a *dąbrowa*, las dębowy'. — Van Wijk w artykule „O aorystach słowiańskich na χъ" (200—206) przemawia za dosyć późnem powstaniem wszystkich aorystów na — axъ, ěxъ i większości na — ixъ. — J. Mikkola (207—208) nie zgadza się z pospolitym wywodem etymologicznym polskiego *szukać* z niem. *soken*, bo i fonetyczna odpowiedniość nagłosowej spółgłoski i wzgląd na znaczenie nie dopuszczają tego; sądzi, że wyraz ten, jak i czeskie *šukati*, powstał na gruncie rodzimym z pierwotnem znaczeniem 'wietrzyć, węszyć, zabiegać'. — T. Benni w artykule „Studja fonetyczne IV" (209—226) przeprowadza krytykę niektórych ujęć fonologicznych Jonesa w pracy o wymowie rosyjskiej. — S. Słoński w artykule „Wydanie i opracowanie Psałterza Wolfenbüttelskiego" (227—230), ważnego zabytku dolnołużyckiego z 17 w., wytyka najważniejsze błędy w językowem opracowaniu C. Hejniki, dla którego pracy ma zresztą duże uznanie. — S. Bąk objaśnia „Powstanie i rozwój nazwy *Sandomierz*" (231—248). Wywodzi się ona od imienia prapolskiego **sǫdomiŕь* ze znaczeniem 'sławny w sądzeniu', mądry. Zgodnie z rozwojem średniowiecznym polskich nosówek przekształca się ta nazwa naprzód na **sądomiř*; ponieważ zaś na gruncie wielkopolskim wymawiano nosówki z rozszczepieniem, przeto tam brzmi ta nazwa *sandomiř*, i tak jest zapisana po łacinie *Sandomiria*, a później, jako bardziej poprawna wchodzi też do języka literackiego. Na gruncie małopolskim ewolucja poszła dalej: *sądomiř* z krótkiem *ą* przeszło w *sędomiř* ewentualnie *sendomiř*, co znane jest na niewielkiem terytorjum jako prowincjonalizm. Istniejące jeszcze gwarowe odmianki: *sådåmeř, sådåmiš* każą przypuścić jeszcze w dobie prapolskiej oboczność *sądomiř*// *sądomir* i dadzą się wywieść z postaci długiej. — W. Doroszewski w artykule „Mowa mieszkańców wsi Starożreby" (249—278) przedstawia materjał fonetyczny uzyskany w rozmowach z czterema osobami, a celem jego opisu i analizy jest zdobycie pewnych wniosków teoretyczno-metodycznych. Oto one: między mowami badanych osób zachodzą różnice; ta sama osoba niezawsze mówi tak samo. Tak pokazuje się rzeczywistość fonetyczna w ruchu i ważność nie „głosek" ale tendencyj artykulacyjnych, których stosunkową siłę można poniekąd mierzyć proporcją częstości występowania. Także różnice wymowy dwu osób A i B mają charakter ilościowy, bo obie mówią tak i tak: różnice są w proporcjach jednego i drugiego „tak". Ostateczny wynik brzmi: „Oddziaływanie językowe jednych jednostek na drugie odbywa się nie jako zapożyczanie i przenoszenie głosek jednego systemu do drugiego, lecz jako działanie wrażeń akustycznych, zostawiających ślady-wspomnienia w podświadomości mówiących; one są uwięzionemi bodźcami ruchów artykulacyjnych... Zasadnicze wątpliwości muszą nasuwać wszelkie izoglosy jako graniczne linje zasięgu poszczególnych faktów głoskowych, ponieważ te fakty są chwiejne... i są tylko sygnałami bliższych lub dalszych — w przestrzeni lub czasie — żywych, ginących lub zapowiadających się tendencyj artykulacyjnych"... — S. Szober w artykule „Układ wyrazów w ofiarnych i autorskich napisach starogreckich" stwierdza, że słowo orzekające nie zajmuje miejsca środkowego, ani końcowego, jak głosiły dwie dotychczasowe sprzeczne opinje; gdyby układ

wyrazów w takich zdaniach nie uległ wskutek szczególniejszych warunków inwersji, ale odpowiadał ściśle rozkładowi psychologicznemu, to słowo orzekające zajmowałoby w nich miejsce początkowe. — W. Doroszewski daje po francusku przegląd krytyczny polskiej lingwistyki w r. 1931 (285—324), a Szober „*Bibljografję polskich prac językoznawczych za r. 1931*“ (325—345). Na koniec mamy krytyczne uwagi Iljińskiego o Vasmera „*Der Burgundenname bei den Westslaven*“ (346—348), oraz Friedricha „*Na marginesie rozpraw prof. W. Taszczyckiego o przejściu ra w re i ja w je w języku polskim*“ (349—353).

Z. Klemensiewicz.

3. Z etnografji.

Adam Fischer: *Etnografja słowiańska.* Zeszyt trzeci: *Polacy.* Warszawa. Książnica — Atlas. 1934.

Kryzys przedmiotów klasycznych, jako ogniska ogólnokształcącego wychowania średniego, powołał na zachodzie Europy do życia nową koncepcję: miast hodować młode umysły na sztucznej pożywce przebrzmiałej i martwej już kultury obcej, postanowiono teraz substratem wykształcenia przyszłego obywatela uczynić kulturą rodzimą, ojczystą. Pewna grupa reformatorów wysunęła więc w miejsce filologji wiedzę o własnym narodzie, w której znowu centralna rola przypaść miała ludoznawstwu. Najgorętszych zwolenników zyskała idea ta w Niemczech, skłonnych zawsze do najskrajniejszego nowatorstwa pedagogicznego: w wielu szkołach wyrugowano zupełnie łacinę i grekę, opierając kształcenie na wartościach kultury rodzinnej tzw. *Heimatkunde, Deutschkunde.* Obecnie każdy kandydat na nauczyciela języka niemieckiego musi obowiązkowo odbyć na uniwersytecie przepisane studja z etnografji rodzinnego kraju, (*Volkskunde)*, przyczem szczególny nacisk kładzie się na poznanie najbliższego regjonu, w którym przyjdzie mu działać [1]).

Gdy w Odrodzonej Polsce pomyślano wreszcie nie już o tak radykalnych zmianach, ale o elementarnem choćby zaznajomieniu ucznia z własnym ludem, jego życiu codziennem, kulturą i sztuką, okazało się, że brak nam w tej dziedzinie podręcznika, czyniącego mniejwięcej zadość postulatom współczesnej nauki. Stare szkice Z. Gołębiowskiego i J. Karłowicza, mimo całą swą wartość pionierską, nie mogły sprostać zadaniu. Wtedy to, w wyczuciu potrzeb chwili, napisał prof. Adam Fischer swój *Lud Polski* (Lwów 1926), popularną monografję etnograficzną o charakterze podręcznika, przeznaczonego głównie dla seminarjum nauczycielskiego, wychowującego kadry przyszłych pracowników oświatowych wśród ludu. Rozumiał, że mieszkańcom miasta, którzy po większej części nigdy przedtem nie stykali się bezpośrednio z wsią, należy dopomóc do poznania przyszłego terenu całożyciowej pracy. Chciał ich nauczyć patrzeć na przejawy i wytwory życia ludzkiego ze zrozumieniem ich oryginalności, pragnął wzbudzić poszanowanie i pietyzm dla tej odrębnej, a często lekceważonej, kultury. Kierowała w nim wreszcie troska o wzbogacenie ukochanej nauki, której inteligentni, czerpiący wprost ze źródła, pracownicy wiele pożytecznego materjału mogli dostarczyć.

---

[1]) Por. S. Engelmann: *Methodik des deutschen Unterrichts.* Lipsk 1929.

Inne cele ma nowa praca Fischera: *Polacy*. Jako część zbiorowej monografji wszystkich narodów słowiańskich, ujętych indywidualnie — w przeciwieństwie do syntetycznych dzieł Zełenina i Moszyńskiego — posiada ona charakter par excellence naukowy, wyrażający się już nazewnątrz w obfitej bibljografji poszczególnych zagadnień i w spoistej więzi konstrukcyjnej. W obrębie trzech wielkich działów — kultury materjalnej, społecznej i duchowej — zamknął autor całokształt życia ludu polskiego. Poznajemy najpierw użytkowość dzikich płodów roślinnych, sposoby łowieckie i rybackie, hodowlę bydła i uprawę roli, zaznajamiamy się ze specyficznem przygotowywaniem pożywienia i obróbką surowców. Na szczególniejszą uwagę nauczyciela zasługują rozdziały o odzieży, budownictwie i sprzętarstwie, w których przejawia się najpełniej oryginalny styl pojedyńczych grup etnicznych. Niezmiernie wiele pożytku przyniesie poloniście opis sakralnych form obrzędów rodzinnych i narodzin, wesela i śmierci, kalendarza domowo-gospodarskiego i zwyczajów towarzyskich. Zwłaszcza dział kultury duchowej, potraktowany w *Ludzie* trochę po macoszemu, doznał w *Polakach* nadzwyczajnego wzbogacenia. Nauczyciel języka ojczystego znajdzie tu cały skarb wiadomości, realjów, tak niezbędnych przy lekturze.

Zupełnie zrozumiałe, że tak obszernych dziedzin, jak mitologja czy literatura ludowa nie mógł autor wyczerpać bez reszty: stanął mu na przeszkodzie kompendjalny charakter wydawnictwa, w którym ,,Polacy" stanowią tylko jeden z 12 tomów. To też Fiszer zadowolił się systematyką problemów, odsyłając zainteresowanych do opracowań specjalnych. A jednak i na tem polu otworzy omawiana książka przed nauczycielem literatury w niejednym kierunku głębsze perspektywy: wędrowne motywy króla Leara, Hers i Leandra, śpiewającej kości w ,,Balladynie", Lenory nabiorą w tem etnologiczno- geograficznem oświetleniu nowych barw, a legendy historyczne i apokryfy zdradzą w niejednym szczególe elementy fantazji ludowej: np. podanie o wieży Popielowej w Kruszwicy lub znaną z rapsodu Żeromskiego opowieść o Walterze z Akwitanji.

W porównaniu z *Ludem polskim* odznaczają się *Polacy* znakomitem pomnożeniem materjału tak opisowego jak ilustracyjnego. Liczne ryciny i rysunki schematyczne wspierają wywody autora, uwzględniające najnowsze wyniki badań, których sam zresztą magna pars fuit, a końcowa mapa polskich grup i obszarów etnicznych doskonale orjentuje w zasięgu różnych cech kulturowych.

Lud ukazał się trochę zawcześnie — może w nowoprojektowanych liceach pedagogicznych znajdzie wreszcie właściwe zastosowanie. *Polacy* natychmiast oddadzą cenne usługi wszystkim, którzy poznać pragną polską kulturę ludową, przedewszystkiem zaś nauczycielom języka ojczystego. Zwłaszcza, że reforma szkolnictwa idzie w kierunku różnicowania środowiskowego na miejskie i wiejskie, a nowe programy specjalne kładą nacisk na dokładne poznanie ,,wierzeń, zwyczajów i obyczajów, budownictwa", oraz ,,najcenniejszych zabytków sztuki ludowej środowiska i regjonu".

L. Rath.
